Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

IGOR GOMES

A RACIONALIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: A PEDAGOGIA DAS "COMPETÊNCIAS E HABILIDADES"

SÃO PAULO

JANEIRO 2020

IGOR GOMES

A RACIONALIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: A PEDAGOGIA DAS "COMPETÊNCIAS E HABILIDADES"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Núria Hanglei Cacete

SÃO PAULO
JANEIRO 2020

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.

Catalogação 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

Gr

Gomes, Igor
A racionalização e o trabalho docente na rede estadual de educação de São Paulo: A pedagogia das "competências e habilidades" / Igor Gomes; orientadora Núria Hanglei Cacete. -- São Paulo, 2020.
131 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Competências. 2. Habilidades. 3. Racionalização. 4. Saberes docentes. 5. Profissão docente. I. Cacete, Núria Hanglei, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dona Maria pelo apoio, compreensão e incentivo que me ajudaram a continuar no processo de formação.

À professora Núria pela orientação, e as conversas sobre a condição da educação, conforme contexto político e social.

A minha companheira Patrícia por compreender os momentos solitários de leitura e escrita que um trabalho acadêmico requer. E, sobretudo, pelo apoio ao entender como mais uma fase da vida a que todos nós professores estamos sujeitos, como período de formação.

RESUMO

GOMES, Igor. A Racionalização e o Trabalho Docente na Rede Estadual de Educação de São Paulo: a pedagogia das “competências e habilidades”. Dissertação (Mestrado) – p. 131 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Janeiro, 2020.

Esta pesquisa analisa a evolução e transformação do termo “competência” nas perspectivas histórica e epistemológica e o seu transbordamento do campo do trabalho para o campo da educação. Apresenta, no enfoque histórico, dois eventos, um econômico, o Consenso de Washington de 1989 e, outro educacional, a Conferência Mundial de Educação para todos, de 1990, ocorrida em Jomtien, como fundamentais para difusão das “competências”; no enfoque epistemológico, apresenta uma discussão acerca da compreensão do termo “competências” em duas perspectivas; uma que entende o termo das “competências” como “complexo”, o que possibilitaria a pessoa encarar a complexidade dos desafios da atualidade; outra perspectiva das “competências” como um termo “polissêmico”, em consonância com a contemporaneidade cercada pela tecnologia digital que exige um alto grau de flexibilização e adaptação. O estudo aborda e analisa a pedagogia das “competências e habilidades” implementada como Proposta Curricular na Rede Estadual de Educação do São Paulo, em 2008. A partir desse ano, uma série de outros documentos vão adensando essa pedagogia como a Matriz de Avaliação do Saresp: documento básico de 2009, a Matriz de Avaliação Processual de todas as disciplinas da educação básica de 2016. Simultaneamente a esse processo de adensamento das “competências”, ocorre a inserção da tecnologia digital, por meio do aplicativo da Secretaria Escolar Digital, que reúne o Método de Melhoria de Resultados, a Plataforma Foco Aprendizagem e o Sistema de Acompanhamento de Resultados das Avaliações; este último processa os dados das avaliações estaduais, do Saresp e Avaliação da Aprendizagem em Processo, disponibilizando “Mapas” de “competências e habilidades” na Plataforma Foco Aprendizagem. As questões discutidas, no trabalho, giram em torno da articulação e combinação do currículo, da avaliação e da tecnologia digital que impactam o cotidiano escolar, afetando tanto o aluno como o professor. Foi realizada uma pesquisa empírica com 7 (sete) professores e 1(um) coordenador de 4 (quatro) escolas da Diretoria de Ensino do centro-oeste da Rede de Educação Estadual de São Paulo, com o intuito de investigar o cotidiano de trabalho e os “saberes docentes”. Concluímos, com a compreensão da configuração de um aparato das “competências e habilidades” composto por um eixo do currículo, da avaliação e da tecnologia digital que, muitas vezes, é recusado por parte dos professores ao resistir e imprimir outros e novos significados, para além daquele histórico e epistemológico que a pedagogia das “competências e habilidades” configura.

Palavras-chave: Competência; Habilidades; Racionalização; Saberes Docentes; Profissão Docente

ABSTRACT

GOMES, Igor. **Rationalization and Teaching Work in the State Education Network of São Paulo: the pedagogy of "competences and skills"**. Dissertation (Master) 131 p. - Faculty of Education, University of São Paulo, January, 2020.

This research analyzes the evolution and transformation of the term "competence" in the historical and epistemological perspectives and its overflow from the field of work to the field of education. It presents, in the historical focus, two events, one economic, the Washington Consensus of 1989 and another educational, the 1990 World Conference on Education for All, held in Jomtien, as fundamental for the diffusion of "competences"; in the epistemological approach, it presents a discussion about the understanding of the term "competences" in two perspectives; one that understands the term "competences" as "complex", which would allow the person to face the complexity of today's challenges; another perspective of "competences" as a "polysemic" term, in line with the contemporary times surrounded by digital technology that requires a high degree of flexibility and adaptation. The study addresses and analyzes the pedagogy of "competences and skills" implemented as a Curriculum Proposal in the State Education Network of São Paulo, in 2008. From that year on, a series of other documents will consolidate this pedagogy as the Saresp Evaluation Matrix: basic document for 2009, the Procedural Evaluation Matrix of all basic education disciplines in 2016. Simultaneously to this process of densification of the " competences ", digital technology is inserted through the Digital School Secretariat application, which brings together the Results Improvement Method, the Learning Focus Platform and the Evaluation Results Monitoring System; the latter processes the data from state assessments, Saresp and Assessment of Learning in Process, providing "Maps" of "competences and skills" in the Focus Learning Platform. The issues discussed in the work revolve around the articulation and combination of the curriculum, assessment and digital technology that impact the school routine, affecting both the student and the teacher. An empirical research was carried out with 7 (seven) teachers and 1 (one) coordinator of 4 (four) schools of the Directorate of Education of the central-west of the State Education Network of São Paulo, in order to investigate the daily work and the "teaching knowledge". We conclude, with the understanding of the configuration of an apparatus of "competences and abilities" composed of an axis of the curriculum, of evaluation and of digital technology that, many times, is rejected by the teachers when resisting and printing other and new meanings, for besides that historical and epistemological that the pedagogy of "competences and abilities" configures.

Keywords: Competence; Skills; Rationalization; Teaching Knowledge; Teaching Profession.

LISTA DE SIGLAS

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo

APM – Associação de Pais e Mestres

ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BR – Bonificação por resultado

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CI – Coordenadoria de Informação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

GREFI – Grupo de Reestruturação do Ensino de Física

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAE – Monitoramento e Avaliação Educacional

MMR – Método de Melhoria de Resultados

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OFA – Ocupante de Função Ativa

PCNEM – Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio

PCNP's – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

PIB - Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RPPM – Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo

RPPS – Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos

SARA – Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações

SARESP – Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de São Paulo

SED – Secretaria Escolar Digital

SEE – Secretaria de Educação do Estado

SPPREV – São Paulo Previdência

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS **6**

INTRODUÇÃO. **10**

1. A PEDAGOGIA DAS "COMPETÊNCIAS E HABILIDADES". **14**

1.1. As condições históricas que motivaram a emergência da pedagogia das competências e habilidades para o campo da educação. 14

1.2. Como se tornou aceitável a concepção intitulada de pedagogia das "competências e habilidades" 19

1.3. Como construir e formar por "competência" 24

2. O ENIGMA COMPETÊNCIA E A EVOLUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO TERMO **28**

2.1. Discussão sobre a distinção e substituição dos saberes e conhecimento pela noção de competência 32

2.2. Da Polissemia à complexidade 35

2.3. Da Complexidade à flexibilização 39

3. O PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: O COTIDIANO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ESTADO **47**

3.1. Caracterização da Rede Estadual de Educação de São Paulo 47

3.2. O Cotidiano Escolar sob o Processo de Racionalização na Educação 55

3.3. Impactos sob aprendizagem do aluno e sob o ensino do professor 79

4. A CONFIGURAÇÃO DO APARATO DAS "COMPETÊNCIAS E HABILIDADES": A ARTICULAÇÃO ENTRE A TECNOLOGIA, A AVALIAÇÃO E O CURRÍCULO **83**

4.1. Eixo da tecnologia 83

4.2. Eixo da Avaliação 85

4.3. Eixo do Currículo 89

5. TRABALHO E OS SABERES DOCENTE: O COTIDIANO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES. **96**

5.1. O cotidiano escolar sob a perspectivas dos professores da Rede Estadual 101

5.1.1. Articulação entre o Trabalho e Saberes Docentes 101

5.2. Recusa e Resistência ao aparato da pedagogia das "competências e habilidades" 112

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS **117**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA **120**

DOCUMENTOS OFICIAIS **128**

DOCUMENTOS ANEXOS.....130

ANEXO 1- Roteiro de entrevista.....130

ANEXO 2 – FICHA DO ALUNO com disciplinas, notas, faltas e habilidades e competências, elaborada pela escola com base nas orientações SEE. 131

INTRODUÇÃO.

As primeiras indagações sobre essa pesquisa surgiram em 2013, ano em que trabalhava como categoria “O” na Rede Estadual de Educação de São Paulo. “Ser O” significa muitas coisas negativas do ponto vista da profissão, mas o mais importante, no meu cotidiano experimentado, é você não possuir uma escola-sede e, na maioria das vezes, “pegar” aulas substitutivas, de professores com licença saúde, designados em outros cargos. Essa organização estrutural torna ainda mais dificultoso o trabalho docente da categoria “O”, sendo que em um mesmo ano letivo o professor passa por duas ou mais escolas, não cria vínculo com o trabalho desenvolvido, a gestão e com os alunos, tampouco consegue deixar a contribuição de um trabalho pedagógico articulado e desenvolvido, devido ao caráter impermanente atribuído a sua categoria de trabalho.

Nesse ano, trabalhei em três escolas diferentes da diretoria de Ensino Centro-Oeste, o que me fez entrar em contato com realidades escolares muito distintas. A primeira escola, no primeiro semestre de 2013, contava com um grupo de professores bem articulados e propositivos nas Aulas de Trabalho Pedagógicos Comuns - ATPCs. No entanto, muitas diferenças de leitura do cotidiano escolar; porém devido a minha breve passagem pela escola, não pude averiguar se as discussões e proposições transbordavam do espaço de discussão e formação do ATPCs, para a sala de aula e outros espaços escolares, impactando o cotidiano escolar. Nós, professores temos formações diferentes e, além disso e por isso, visão de mundo, política e ideológica distintas, o que não parece ser um problema, mas uma das condições consideradas como qualidade do Ensino, as múltiplas formações que levam a uma educação plural.

Na segunda escola, em que estive na passagem do 1º para o 2º semestre, encontrei um grupo de professores bem formados, muitos com mestrado, outros fazendo doutorado e a mesma diferença de visão de mundo. Aparentemente, nessa escola, as diferentes perspectivas políticas ideológicas dos professores não impactavam o cotidiano escolar; os dias pareciam fluir em sentido de enriquecer as vivências de ensino e da aprendizagem. O grupo desenvolvia bons projetos, articulados e com adesão da comunidade escolar, como por exemplo a sua festa junina, que envolveu todos os professores e gestão, assim como uma parte considerável de alunos e pais. Aqui começaram minhas primeiras indagações: como duas escolas da mesma Rede de Ensino, mais especificamente da mesma Diretoria de Ensino, possuíam dinâmicas tão diferentes?

Na terceira escola, cheguei no 2º semestre e, para minha surpresa, uma outra realidade aparecia diante dos meus olhos. Um grupo de professores com formações e discussões diversas nos ATPCs, com impactos e desdobramentos no cotidiano escolar. Da passagem por essas 3 escolas, com problemas específicos a cada uma, mas também com problemas mais gerais que atravessam, de algum modo, todas as escolas, o ensino e aprendizagem e a estrutura da educação como um todo, diante disso passei a indagar: como a educação chegou à configuração atual? Isto é, aquela configuração de 2013. Desde então, sigo tendo outras experiências em sala de aula e a vontade de ler e compreender mais sobre as vivências e práticas do cotidiano escolar. Esse questionamento, que aqui se torna o eixo da pesquisa, me acompanhou ao longo da formação na graduação e na prática docente em sala de aula.

Buscando estruturar essas questões como projeto de mestrado, entrei em contato com uma bibliografia vasta e li inúmeros autores da história e sociologia da educação. Isso me permitiu ampliar o olhar sobre a construção da educação no Brasil, com um panorama que abrange a concepção de educação desde a chegada da família Real portuguesa ao Brasil, impulsionando a organização e criação da educação formal com liceus e primeiras escolas de Ensino Superior.

Da leitura dessa bibliografia um problema imediato apareceu, o recorte do meu projeto de mestrado perfazia mais de cem anos de estudos e incontáveis autores. Um trabalho, se não impossível, inadequado para um período de dissertação de mestrado. Com a questão de recorte, mas mobilizado pela minha prática cotidiana e experiências de passagem por diversas escolas da Rede Estadual, surgiu uma segunda indagação: como escolas tão diferentes do ponto de vista material, de suas infraestruturas e do ponto de vista humano, dos alunos, professores e "gestão"[1], conseguem lidar com o processo de ensino e de aprendizagem padronizado e estruturado pelo currículo?

Com relação a essa segunda questão, parece claro que esses universos escolares estão relacionados ao espaço de cada escola, sua localização, bem como ao "público", "tipo de aluno" que frequenta a escola, ou seja, sua localidade, experiência e visão de mundo. Além disso, o grupo de professores e gestão, mas, principalmente, o diálogo existente ou inexistente, com uma intencionalidade comum tanto de buscar o ensino e aprendizagem como para diminuir e melhorar as tensões diárias, fazem muita diferença para compor o universo e cotidiano escolar.

1. A "gestão" é composta por Diretor, vice-Diretor e Coordenador.

Como professor efetivo, posteriormente, procurei trazer os problemas do cotidiano escolar para dentro do recorte e estudo da pesquisa de mestrado. Dessa maneira, outras questões passaram a fazer parte das minhas indagações iniciais. Interrogações que têm como pano de fundo professores sempre reclamando das condições da profissão, da carreira e dos salários; de que "os alunos não estão interessados em nada", "não querem aprender", "não prestam atenção", "não fazem e nem entregam nada". Potencializando tudo isso, "a péssima condição da profissão no Estado de São Paulo", "da estrutura e evolução na carreira", com a "insatisfação pessoal no trabalho" e "falta de reconhecimento na profissão" compõem a estrutura de educação que temos hoje no Brasil, e especificamente no estado de São Paulo, que será o recorte espacial desta pesquisa. Algumas dessas questões ressoaram na elaboração, produção e são de fato problematizadas nesse trabalho, outras apenas aparecem como ruídos longínquos, mas que tiveram um papel importante como mobilizadores dessa pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta a evolução histórica do termo "competências" com sua emergência, apontando dois eventos, o Consenso de Washington (1989) e a Conferencial Mundial sobre Educação para todos (1990). Pode-se dizer que o primeiro, aliado à doutrina neoliberal, expandiu a noção de "competência" do campo do trabalho para as esferas da vida social e o segundo possibilitou a entrada dessa noção para o campo da educação, que posteriormente, emergiria como a "pedagogia das competências". Nesse contexto, o segundo capítulo apresenta duas discussões; uma, sobre a distinção entre saberes e conhecimento substituídos por essa noção de competência; outra, a discussão que gira em torno da polissemia e complexidade do termo.

O terceiro capítulo mostra o processo de implementação e transformação da pedagogia das "competências e habilidades" na Rede Estadual de Educação de São Paulo. Para isso, procuro exibir um retrato do cotidiano escolar dos professores da Rede, do ponto de vista das funções necessárias ao desempenho do trabalho docente, segundo a Secretaria Estadual de Educação. Aqui, caracteriza-se a Rede a partir de um recorte histórico-legal, desde o ano de 2007 até 2018, apontando durante desse recorte, os documentos, como a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008), a *Matriz de referência para avaliação Saresp: documento básico* (2009), o *Currículo do Estado de São Paulo* (2010) e a *Matriz de avaliação processual* (2016) de todas as disciplinas da Educação Básica, bem como a tecnologia de aplicativos, como a Secretaria Escolar Digital, a Plataformas Foco Aprendizagem, o Sistema de Acompanhamento de Resultados das Avaliações,

implementados na Rede Estadual.

O quarto capítulo apresenta uma análise tanto dos documentos: *Currículo do Estado de São Paulo* (2010), a *Matriz de referência para avaliação Saresp: documento básico* (2009) e *Matriz de avaliação processual* (2016), como da tecnologia dos aplicativos: da Secretaria Escolar Digital, da Plataformas Foco Aprendizagem e do Sistema de Acompanhamento de Resultados das Avaliações. Aqui, problematizo algumas questões quanto a articulação do currículo, da avaliação e da tecnologia que impactam tanto o aluno como o professor.

O quinto capítulo, foi realizado com base em entrevistas semiestruturadas em que procuramos capturar e reconstruir a autodescrição que parte dos professores possuem do desempenho da função docente no cotidiano escolar. Três questões nortearam as entrevistas realizadas, duas mais gerais: como você descreve o seu cotidiano na escola e quais as maiores dificuldades você enfrenta no seu cotidiano escolar? Outra questão mais especifica: o que você pensa sobre as “competências e habilidades”? Nesse capítulo, aparece um embate entre o desempenho da função do professor pensando pela Secretaria Estadual de Educação, com o cotidiano escolar executado por uma parte dos professores dessa Rede.

1. A PEDAGOGIA DAS "COMPETÊNCIAS E HABILIDADES".

Neste capítulo, abordaremos como a noção de "competência" emerge no campo educacional e como ela passa a influenciar e impactar a educação por meio de uma "ordem do discurso", que prega a "equidade e o desenvolvimento humano".

1.1. As condições históricas que motivaram a emergência da pedagogia das competências e habilidades para o campo da educação.

Dois importantes acontecimentos marcaram a virada dos anos de 1980 para os anos de 1990. O primeiro, o consenso de Washington, ocorrido em 1989; o segundo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990. Esses dois acontecimentos merecem um olhar, ainda que breve, devido ao "receituário e diretrizes" (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003) propostos que produziram uma "ordem do discurso" (FOUCAULT, 2001) capaz de ser percebida nos documentos que emitiram e que ecoaram, reverberando em pequenos gestos e palavras que muitas vezes passam despercebidos; mas que vêm produzindo impactos significativos, não só no campo educacional e no processo de ensino e aprendizagem como também na economia.

O primeiro acontecimento, o Consenso de Washington, em que é reafirmado o neoliberalismo, não só como um pensamento de política econômica, mas como uma doutrina teórica, ideológica, ética, política e educativa, incidindo na sociedade em todas as esferas da vida social, no Estado, no trabalho, na educação, na família e na noção de individualidade. Com relação a essa noção, vale sublinhar o discurso que o produz, do "self made man", ou seja, o homem que se faz, o empreendedor de si, como exemplo, do atravessamento desse indivíduo por essa doutrina Neoliberal.

A concepção neoliberal de sociedade e do Estado se inscreve e retoma a tradição do liberalismo clássico (HÖLFLING, 2001). O liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX, tem, como um dos principais autores, Adam Smith cuja obra intitulada *A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas*, publicada em 1776, é considerada como "um marco fundamental do nascimento da ciência econômica"[2] (BIANCHI e SANTOS, 2005). Smith é fundador de duas teses inovadoras, em sua época, sem as quais não é possível entender o desdobramento do liberalismo clássico para as concepções

2. *Princípios de Economia Política e Tributação* de David Ricardo, de 1817, é a outra obra que contribui para a fundação da chamada economia científica.

doutrinárias do neoliberalismo, nos séculos XX e XXI.

A primeira tese de Smith, que o trabalho está na base da riqueza (SANSON, 2017). Assim, para ele, o fundamento da riqueza das nações está no trabalho e uma forma de aumentar a sua riqueza é por meio da divisão de tarefas, já que a especialização permite um enorme ganho de produtividade. Se antes um homem precisava ele mesmo construir sua casa, fazer suas roupas, preparar sua comida e seus utensílios, numa sociedade com divisão do trabalho, ele pode dedicar-se exclusivamente ao ofício em que se tornará mais produtivo, de modo que poderá trocar sua produção por muito mais bens do que se ele tivesse tentado produzir cada bem (BIANCHI e SANTOS, 2005).

Smith (2001) contribui, especificamente, com o princípio da divisão do trabalho como elemento central para o aumento da riqueza. Segundo ele, a divisão do trabalho é responsável por três consequências:

> "Primeira, ao aumento de destreza em cada operário; segunda, à economia de tempo porque é comumente perdido ao passar de uma espécie de trabalho para outra; finalmente, à invenção de um grande número de máquinas, que facilitam e abreviam o trabalho, e permitem a um homem fazer o trabalho de muitos" (SMITH, 2001, p. 4).

A segunda tese de Smith, que o vínculo social não é resultante de um pacto social, mas produto de uma harmonia não intencional de interesses (SANSON, 2017). Essa tese rompe com os contratualistas – Hobbes, Locke e Rousseau – que preconizavam a existência de uma instituição forte – Estado – para controlar, organizar e proteger a vida social (SANSON, 2017). Assim, a especialização, ou seja, a dedicação, de cada pessoa ao ofício mais produtivo com as trocas necessárias para sua sobrevivência, manteria uma "coesão social", sem precisar se submeter a um contrato social com um Estado forte, regulador e que poderia intervir em dimensões indesejadas da vida das pessoas. Entretanto, isto não parece acontecer, já que os indivíduos movidos por deliberações individualistas não têm levado "a coesão social" como resultado do bem comum, nem na construção de uma sociedade mais igualitária e ética nas relações humanas.

Sob a perspectiva dessas teses do liberalismo clássico, elaboradas por Smith e por outros autores que emerge, na primeira metade do século XX, o neoliberalismo. São dois os principais autores dessa concepção de doutrina político-econômica, Friedrich Hayek e Milton Friedman. O primeiro publicou a obra *O caminho da servidão* (1944), que é identificada como o "marco do neoliberalismo na região da Europa" (ANDERSON, 1995;

HÖLFLING, 2001). Essa obra tem como tese que as políticas sociais conduzem à escravidão e a “liberdade do mercado à prosperidade” (HAYEK, 1987). Com base nessa tese, Hayek faz um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciado como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995). O segundo autor, Milton Friedman, economista da Escola de Chicago, cuja obra *Capitalismo e Liberdade* (1977) parte da tese de que a “liberdade individual” é a finalidade das organizações sociais. Esse princípio de “liberdade” é o que deve afastar qualquer tipo de intervenção que afete coercitivamente o livre exercício da vontade individual. Por isso, Friedman defende que o Estado não deve intervir no mercado, como também em nenhuma de suas forças e fatores (DRAIBE, 1993).

É possível perceber que essas formulações, tanto de Friedman (1977) como de Hayek (1987) sobre Estado e políticas sociais, sobretudo, de economia se identificam estreitamente. O cerne dessa doutrina é o completo afastamento do Estado da ação econômica e social, com ele atuando apenas na garantia das condições à plena operação dos mercados desregulados. Assim, para se ter uma noção do ideário neoliberal, desses autores, basta citar algumas categorias eleitas para fundamentar a suas bases teóricas “a competitividade, a equidade, a eficiência, a eficácia e a produtividade” (FRIGOTTO, 1995). É no consenso de Washington que muitas dessas categorias são ampliadas e ressaltadas, como aponta Frigotto (1995), aparecendo noções chaves de “qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, produtividade” (FRIGOTTO, 1995). Nesse sentido, essas categorias encontram eco no processo de transnacionalização e hegemonia do capital financeiro, da virada do século XX para o XXI, levando o setor público a ser responsabilizado por crises, ineficiência e clientelismo em contraposição à “competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade” (FRIGOTTO, 1995) que caracterizariam o mercado, o privado e o individual os quais, portanto, segundo essa doutrina neoliberal e do Consenso de Washington, deveriam reger a sociedade contemporânea (ARCE, 2001).

O segundo acontecimento, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada, na cidade de Jomtien, Tailândia, ocorreu em março de 1990. Ela foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003;

MIRANDA, 1997). Essa Conferência inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava que vinculou desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação das necessidades de aprendizagem, para melhorar a qualidade de vida. Na perspectiva de "uma visão ampliada de educação para todos", a conferência propôs: "promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer alianças de ações educacionais" (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Conferência apresentou conceitos sobre educação que estavam intimamente ligados à concepção doutrinária do neoliberal, propagada pelo Consenso de Washington (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Isso representou uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo, "com a prioridade à aprendizagem e acesso à educação para a equidade social" (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). O Brasil e os países em desenvolvimento, para expandirem a sua educação básica, tiveram que pensar e praticar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações, para cumprirem os compromissos de Jomtien (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Sem, contudo, aumentarem os investimentos na qualidade da educação, em razão das "questões fiscais" defendidas por organismos internacionais como Banco Mundial- BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BIRD que estavam em consonância com a doutrina do Consenso de Washington.

Depois do documento lançado, em Jomtien, foi elaborado, no Brasil, o Plano Nacional de Educação para Todos (1993), que continha um "roteiro de discussão" para a elaboração do: "Plano Decenal Estadual de Educação para Todos, Plano Decenal Municipal de Educação para Todos, e Arquivos da Escola". Na perspectiva do Plano Nacional de Educação para Todos (1993), que estabeleceu diretrizes que deveriam ser seguidas por todas as instâncias da administração educacional, "com objetivo de ampliar e *racionalizar* os recursos destinados à educação, melhorar a escola" no sentido do que pode ser feito, "em termos de gestão escolar, para maior racionalidade dos recursos existentes" (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993). Assim, com o objetivo de "ampliar e racionalizar os recursos destinados à educação" Diretrizes, Leis e Reformas foram elaboradas como base nos princípios econômicos a serem alcançados que visam à ideia de quanto "menor o Estado, mais eficiente e racional" (ANDERSON, 1995). Nesse sentido, o governo federal, os governos estaduais e municipais, passaram a implementar as

Diretrizes, Leis e Reformas correspondentes a cada esfera, estabelecidas nos planos decenais, afetando tanto as "políticas de financiamento, quanto as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação" etc.

Foi no contexto de globalização neoliberal, no decorrer dos anos de 1990 e na passagem para os anos 2000, que as "competências" emergem com força para o campo da educação (DIAS e LOPES, 2003; LOPES, 2002; RUÉ, 2009; BORGES, 2010).

No Brasil, no transcorrer da década de 1990, é possível perceber influência das "competências", na Lei 9394/96 (LDB), nos dispositivos de regulamentação que se refere à educação profissional do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Parecer 16/99 (BRASIL, 1999a), na resolução 4/99 do CNE (BRASIL, 1999b), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 (DELUIZ, 2001; LOPES, 2002; MOURA, 2005). Os PCNs apresentam como proposta pedagógica geral a formação dos indivíduos para um "saber-fazer, especialmente relacionado ao mundo produtivo e ao contexto do trabalho" (PCNEM, 2000). Na mesma lógica, o Parecer 16/99 (BRASIL, 1999) entende por competência profissional "a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (BRASIL, 1999, p.33). Assim, esses documentos apresentam propostas gerais de Reforma da Educação, tendo como princípio curricular fundamental, a organização e a seleção de conteúdos de ensino das diferentes disciplinas escolares (LOPES, 2002), para uma formação por competência humanizadora e que leve em conta as características atuais de emprego, sem ignorar os valores e atitudes, objetivos de competitividade e individualidade estabelecidos pela lógica capitalista, preparando o aluno, futuro profissional tanto para desempenhar a função empregatícia quanto para desenvolver-se como sujeito (MOURA, 2005).

Na União Europeia, nos anos 2000, no contexto de sua expansão, afirmação e como busca de formação de um espaço comum, com a tentativa de construção da identidade de um cidadão europeu, em virtude de seu passado de conflitos, a "noção de competência" (ROPÉ e TANGUY, 1997) passa a ser central para a Europa ocidental ao aparecer em documentos como da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico-OCDE e da Comissão Europeia. Assim, a OCDE encampou um dos principais estudos sobre o tema, intitulado *Definição e Seleção de Competências: fundamentações teóricas e conceituais,* conhecido como DeSeCo, iniciado em 1997 (DeSeCo, 2003). Essa pesquisa

teve como objetivo a construção de um marco teórico que servisse de referência para metodologias de desenvolvimento de competências individuais e para a sua avaliação e certificação. A proposta era encontrar uma definição minimamente consensual sobre o termo e identificar, à luz das demandas das sociedades democráticas e dos desafios globais, quais competências seriam, atualmente, indispensáveis a qualquer indivíduo. O relatório final do DeSeCo foi concluído, em 2003, resultando em dois documentos, um da ODCE, *A definição e seleção de competências chaves-resumo executivo* de 2005 e, outro, da Comissão Europeia, *Competências chaves para aprendizagem ao longo de uma vida: um quadro de referências* de 2006 (RUÉ, 2009; ZABALA e ARNAU, 2010).

No contexto dos acontecimentos, documentos e parâmetros citados, foi possível observar os processos de reformas educacionais e curriculares invadindo a sala de aula, incidindo sobre o professor e o aluno, bem como sobre as escolas do Brasil. Assim, no ano de 2014, "dos 26 Estados e o Distrito Federal, 23 efetuaram reformas" estabelecendo "documentos curriculares" baseados nas "competências e habilidades" (CURRÍCULOS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, MODOS DE IMPLANTAÇÃO E USOS, 2015)[3]. O caso de São Paulo é o que melhor exemplifica isso, pois é implementada a pedagogia das "competências e habilidades" por meio da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, no ano de 2008 e da *Matriz de referência para avaliação Saresp: documento básico* em 2009, posteriormente, em 2010, aquela Proposta se torna "Currículo Oficial" (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010) que norteou as políticas estaduais de educação nos dez anos seguintes.

1.2. Como se tornou aceitável a concepção intitulada de pedagogia das "competências e habilidades"

Perrenoud, no livro *Construir as competências desde a* escola (1999), aponta duas justificativas para a introdução das competências no sistema escolar. A primeira:

> "Em cada sociedade desenvolvida, a opinião púbica e a classe política não estão mais dispostas a somente apoiar o crescimento sem fim dos orçamentos da educação, mas também exigem a prestação de contas, querem uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida sem, por isso, custar mais caro. A corrida aos diplomas perde sua pertinência junto com a desvalorização dos títulos e a rarefação dos empregos, mas abandoná-la levaria a correr riscos ainda maiores. A

3. Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Roraima e Tocantins.

> armadilha escolar (Berthelot, 1983) fechou-se sobre quase todas as famílias. Os adultos exercem uma pressão constante sobre os jovens, os quais acreditam cada vez menos que o sucesso escolar irá protegê-los das dificuldades da existência. Assim, pede-se à escola que instrua uma juventude cuja adesão ao projeto de escolarização não está mais garantida" (PERRENOUD, 1999, p. 14-15).

Nessa passagem, o autor escreve que, nas "sociedades desenvolvidas", as pessoas não aceitam mais "gasto com educação sem prestação de contas"; o que está por trás desse pensamento é uma ideia neoliberal de que os gastos com as coisas públicas, no caso com a educação, é desperdício que ela precisa ser "eficaz". Aqui, se encontra outro problema quanto à definição do que se quer com a escola para que se exija que ela seja "eficaz". Para Perrenoud (1999), uma "escolarização" que "prepare melhor para a vida", pois a escola não tem sido muito atrativa para "os jovens "os quais acreditam" que ela não é garantia para uma "existência sem dificuldades", ou seja, garantia de empregabilidade "com a desvalorização dos títulos e a rarefação dos empregos". Assim, a crise não é da escola e o seu tipo de formação, mas dos sistemas de ensino que em grande medida reflete, na verdade, a crise de uma sociedade de base capitalista que por causa da sua distribuição desigual e concentração, não está mais oferecendo o acesso ao mínimo de dignidade da pessoa humano que é a oferta e o direito ao emprego.

A segunda justificativa de Perrenoud (1999) para um ensino de competência:

> "A honestidade está em dizer, hoje, que não sabemos exatamente qual é a utilidade das disciplinas escolares - além de ler, escrever e contar - na vida diária das pessoas que não seguiram estudos superiores. A razão é muito simples: historicamente, a escolaridade tem sido construída para preparar os estudos universitários. E muito recente a preocupação com sua relação com as situações da vida profissional e não-profissional. Paradoxalmente, essas perguntas são feitas, sobretudo, desde que a escola obrigatória não desemboque mais do que marginalmente sobre o mercado de trabalho" (PERRENOUD, 1999, p.45).

Nessa passagem, Perrenoud (1999) defende duas importantes ideias. A primeira que, "historicamente", a escola é propedêutica tendo sido "construída para preparar" para "os estudos universitários", assim, "não sabemos" "qual a utilidade das disciplinas escolares", para quem não vai seguir para o ensino superior. A segunda ideia, "a recente preocupação" da escolaridade relacionada "com a situação da vida profissional e não profissional". Dessa forma é possível perceber uma preocupação quanto à aproximação de uma formação escolar que possibilite a inserção maior no "mercado de trabalho", ao exigir competências profissionais para o desempenho de suas funções. Esse deslocamento

exigido da escola de “propedêutica” à “preocupação com a vida profissional” empobrece o seu significado. Ela não deve funcionar apenas como um único polo de valor, ou mesmo com essas duas ideias de preparar tanto para o ensino superior quanto para o mundo do trabalho, até porque, a escola vem desempenhando outras dimensões que acabou por assumir englobando a sociabilidade e formação cidadã e democrática.

Para Zabala e Arnau, no livro *Como Ensinar e Aprender Competências* (2010), a “ascensão de um ensino baseado no desenvolvimento de competências” foi motivada pela crise do “sistema tradicional” que está apoiada em três fatores. O primeiro, a necessidade de mudanças “nas universidades da Europa” em “distintos cursos, replanejando profundamente tanto na sua estrutura quanto no seu conteúdo”, para a “configuração” do seu ensino “em torno das competências, “a partir da necessidade de “convergência europeia” (ZABALA e ARNAU, p. 21, 2010).

> “Em segundo lugar, a maior pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens força a introdução das competências. A constatação da incapacidade de boa parte dos cidadãos escolarizados para saber utilizar os conhecimentos que, teoricamente possuem, ou que foram aprendidos em seu tempo escolar, em situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais, está incidindo na necessidade de revisar o caráter dessas aprendizagens. O questionamento sobre as desconexões entre teoria e prática provocaram, como consequência, uma forte corrente de opinião favorável ao ensino de competência” (ZABALA e ARNAU, p. 21, 2010).

O segundo fator, exemplificado nessa passagem de Zabala e Arnau (2010), apresenta duas causas complementares. A primeira, a “pressão social” como um fator de mudança que levou a “introdução das competências” “no sistema escolar”, já que “boa parte dos cidadãos escolarizados” constatam sua incapacidade para “saber utilizar os conhecimentos” nas “situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais”, bem como a “necessária funcionalidade de suas” aprendizagens” (ZABALA e ARNAU, 2010). Isso mostra como as competências estão ligadas à ideia de “profissão” e ao “mundo do trabalho”, regido pelo capital com suas contradições internas perceptível em dois movimentos. No primeiro, o capital requer um grau de formação e especialização para ocupação de postos de trabalho, tanto que o termo “capital humano” passa a ser utilizado na segunda metade do século XX, como um fator de crescimento e desenvolvimento para as economias mundiais. Em outro movimento, o capital vem de forma hegemônica ditando a “narrativa e visão” de que é preciso flexibilizar e precarizar as instituições, com a

concepção de um “Estado mínimo”, as interações sociais e relações de trabalho. Assim, por um lado, exige o investimento individual da pessoa na sua qualificação e, por outro lado, rebaixa os postos e as condições de trabalho e insere o trabalhador no pior do “mundo do trabalho”.

Como segunda causa, Zabala e Arnau (2010) apresentam “o questionamento dos cidadãos escolarizados sobre a desconexão entre teoria e prática em suas aprendizagens”. Vale ressaltar que o capital se desenvolve por meio da simplificação e decomposição das atividades produtivas (ANTUNES e ALVES, 2004; SANSON, 2006). Isso porque existe uma “divisão social do trabalho que as pessoas desempenham” (SMITH, 2001) que se tornou mundial entre os países, no desenvolvimento do capitalismo. Desse modo, há os países produtores de equipamentos e tecnologias de alto valor agregado e os países que são exportadores de commodities de baixo valor agregado que está atrelado aos empregos oferecidos que possuem na sua base a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, com tarefas simples e repetitivas, exigido por meio da divisão social e internacional do trabalho. Portanto, a separação entre a teoria e prática é tanto um requisito para o desempenho da função executada, como uma demanda da divisão social e internacional do trabalho, enquanto um dos fatores de desenvolvimento do capitalismo na sua fase taylorista/fordista.

O terceiro fator, para Zabala e Arnau (2010), motiva a “ascensão de um ensino baseado no desenvolvimento de competências”:

> “[…] É determinante e, para nós, é o que verdadeiramente agrupa as necessidades da sociedade e, portanto, do sistema educacional. Estamos nos referindo a função social do ensino. Anteriormente mencionamos o caráter propedêutico e seletivo da escola tradicional, resultado de um ensino pensado, no fundo, para as minorias as quais podiam ingressar na universidade. Posição, sem dúvida, considerada inaceitável para as sociedades as quais se consideram democrática. Devemos reconhecer como argumenta Perrenoud (1997), que uma escola com essas características fomenta a reprodução de desigualdades sociais. A escola ensina somente as competências necessárias para os quais desenvolverão seu futuro em um contexto universitário de modo que somente os que decidam por esse caminho poderão aplicar as competências aprendidas. Por outro lado, para todos os que optarem por alternativas, como a incorporação ao mercado de trabalho ou a formação profissional, a maioria das competências aprendidas não serão úteis e, o que é pior, não irão adquirir as competências necessária para poder se desenvolverem corretamente nesses âmbitos”

(ZABALA e ARNAU, p. 22, 2010).

Esse terceiro fator que Zabala e Arnau (2010) justificam como “determinante” às “necessidades da sociedade” é a “função social do ensino”. Assim, para os autores, o “sistema de educação” baseado em “competências” é uma forma de diminuir “a reprodução das desigualdades sociais”, em contraposição ao “ensino tradicional propedêutico e seletivo” para “minorias que podiam ingressar na universidade” e, por isso, pouco “democrático”. Essa visão deixa escapar que também as “profissões universitárias” são de formação profissional, uma vez que as carreiras mais valorizadas e bem remuneradas hoje, apesar da precarização e flexibilização das condições de trabalho, são justamente as profissões universitárias como a de médico, engenheiro, advogado e tantas outras ocupações incorporadas ao mercado de trabalho.

Revela que o “sistema de ensino” baseado em “competências” incorpora, sem véus, a divisão técnica, social e internacional do trabalho como uma dimensão de reprodução das desigualdades sociais. Isso porque com um “ensino tradicional”, não baseado em competência, existe a dificuldade de inserção da pessoa que possui apenas o Ensino Básico no mercado de trabalho. Além disso, demanda do “sistema de educação” “competências” para “a incorporação ao mercado de trabalho e ou formação profissional” em um contexto em que já não existe mais a segurança e garantia de inserção no “mundo do trabalho”, nem mesmo das profissões universitárias.

Do exposto, é possível perceber justificativas semelhantes para um ensino de competências, tanto para Perrenoud (1999) quanto para Zabala e Arnau (2010), com apenas uma diferença. Com relação às semelhanças, para Perrenoud (1999), existe uma “armadilha escolar” ao fornecer uma formação que não prepara para “vida profissional e não profissional”, ao mesmo tempo que fornece um “diploma” para um jovem que se insere em uma sociedade que o coloca em situação de “risco” “com a desvalorização dos títulos e rarefação de empregos”. Além disso, “não sabemos qual é a utilidade das disciplinas escolares” na vida diária “das pessoas que não seguiram estudos superiores”, em razão de “historicamente, a escolaridade” ter sido “construída para preparar para os estudos universitários” (PERRENOUD,1999). Para Zabala e Arnau (2010), o “ensino baseado no desenvolvimento de competências ocorre por causa da “maior pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens” e “a função social do ensino” (ZABALA e ARNAU, 2010). Em relação à diferença, para Zabala e Arnau (2010), um ensino por competências justifica-se devido “a profunda mudança na estrutura e nos

conteúdos das universidades” que passam a ser “configurados em torno das competências”.

1.3. Como construir e formar por “competência”

É um pressuposto que nenhum conhecimento pode ser ensinado de qualquer maneira. No entanto, isso não quer dizer que o conhecimento tem que ser ensinado de uma única forma, como ao se restringir todo o ensino e a aprendizagem à concepção de pedagogia das “competências e habilidades” para a situação de “resolução de problemas”. O que nos leva à questão: como construir e formar por competências e habilidade?

Perrenoud (1999) elenca, em alguns exemplos, como se constroem competências.

> “A competência constrói-se com a prática de uma língua estrangeira, na qual se multiplicam as situações de interação em uma conjugação feliz, portanto aleatória, da repetição e da variação, graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender. Esse exercício enriquece e consolida os conhecimentos sintáticos e lexicais dos falantes. Sobretudo, desenvolve esquemas que permitem contextualizá-los com base no nível de língua, no assunto da conversa, nos interlocutores presentes, na situação de comunicação” (PERRENOUD, 1999, p. 22)

Com base nessa passagem, um aspecto a se destacar diz respeito à “interação entre teoria e prática” das disciplinas de Física, Química e Biologia, como uma forma de “construir competências” “contextualizadas”, por meio da utilização de laboratórios e reagentes. Assim, a interação entre “teoria” dessas disciplinas com as “práticas” de laboratórios, fazer experimentos e utilizar reagentes fica comprometida, já que não é possível desenvolver algumas competências, pois, segundo os dados do Censo escolar de 2017 “das escolas de Ensino Médio, o laboratório de ciências está presente em pouco mais de dois terços das escolas (66,3%); das escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental, o laboratório de ciências está presente em apenas 27,8% das escolas” (CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018). Nesse contexto, de falta de laboratórios fica comprometido o desenvolvimento do aluno. Isso mostra que a educação brasileira tem etapas a cumprir, principalmente suprir a demanda de infraestrutura básica, antes de copiar modelos dos países desenvolvidos que possuem outra realidade do ponto de vista da organização educacional e social.

Em outro exemplo, para Perrenoud (1999):

> “Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo

> contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização" (PERRENOUD, 1999, p. 24).

O aspecto a destacar é que o processo de ensino não é um processo direto e automático. Não basta a execução do ensino, por meio de um movimento mecânico de "interação entre a teoria e prática" com "engajamento pessoal contextualizado" como uma forma de "construir competências" (PERRENOUD, 1999). Assim, não existe uma conexão mecânica de causa e efeito entre o ensino que leve à aprendizagem, ao se "aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes" que, estando "organizados e designados pelo contexto", ocorreria na "transferência e na mobilização" (PERRENOUD, 1999). O ensino é uma parte apenas da aquisição do conhecimento, mas não determinante da aprendizagem; tampouco, a aprendizagem é determinante em si para aquela aquisição do conhecimento. Isso porque não existe um fundamento absoluto tanto do ensino como da aprendizagem e nenhuma concepção pedagógica é detentora de profundidade capaz de revelar a essência[4] da natureza desse processo, como se existissem propriedades que são a condição de possibilidade da própria aprendizagem.

Outro aspecto é que a busca e implementação de "modelos" dentro da educação tem levado a muitas disputas retóricas e ideológicas, muitas vezes desprovidas de embasamentos teóricos e que pouca contribuição trouxeram para o processo de ensino e da aprendizagem como um todo. Basta ver como cada concepção pedagógica se impõe, em diferentes momentos da história, como superior a outras concepções, ao tentar unificar o processo de aquisição do conhecimento. Contudo, não existe uma propriedade comum que fornece uma ligação rígida unindo esses diferentes processos de ensino e da aprendizagem, em modelo educacional, como faz a concepção do momento, a pedagogia das "competências e habilidades para a resolução de problemas".

Em outra passagem, Perrenoud (1999) destaca que:

> "Por ora, concluirei com uma ideia simples: o sistema educacional só pode formar em competências desde a escola se a maioria dos professores aderir livremente a essa concepção de sua tarefa. Mais do que nunca, os programas só podem conformar e acompanhar a evolução das mentes. Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe - e talvez estejamos começando a entendê-lo - uma considerável transformação da relação dos professores com o

4. Cabe ressaltar que não consideramos a possibilidade da existência de uma essência do processo de ensino e de aprendizagem. E a investigação, para capturar a essência desse processo, gerou homogeneidade preocupante, pois o apelo a uma essência, a um elemento transcendente, apresenta a característica de fora da sociedade e da história.

> saber, de sua maneira de "dar a aula" e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais. Desde já, podemos considerar como Meirieu (1990b) que estamos a caminho de um ofício novo, cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar. A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno" (PERRENOUD,1999, p.52).

Essa passagem mostra que "só se pode formar por competência" com um forte "investimento"[5] (FOUCAULT, 2011) tanto sobre o professor como sobre o aluno que procura influenciar os fatores situacionais, organizacionais e estruturais da escola bem como do contexto de sala de aula. Influenciar para fazer "a maioria dos professores aderir livremente a essa concepção de sua tarefa", para "transformação da relação dos professores com saber, de sua maneira de 'dar aula'" e, portanto, "de sua identidade e de suas próprias competências profissionais" (PERRENOUD, 1999). O que subtrai do professor a sua concepção pedagógica do conteúdo curricular na execução do trabalho docente, causando uma dissolução do conhecimento pedagógico e do conteúdo, ao determinar uma base comum, um "currículo oficial" baseado nas "competências e habilidades". De modo que para exercer aplicação de um currículo oficial e conteúdo engessado na "resolução de problemas", no Acre ou em São Paulo, basta um "profissional competente" portador de "notório saber" (Lei nº 13.415, 2017), preocupado apenas com o desenvolvimento de "competências e habilidades". Assim, o professor não necessita desenvolver uma formação com uma base teórica ancorada em "princípios filosóficos, históricos" (ZEICHNER, 2008) e prática fortemente embasada, em fundamentos metodológicos desenvolvidos profissionalmente (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013).

O "investimento" sobre o aluno acontece com um professor que aderiu "ao caminho de um ofício novo" para "formar em verdadeiras competências durante a escolaridade" em que "a exigência de focalização sobre o aluno" tem como "meta" antes "fazer aprender do que ensinar" (PERRENOUD, 1999). Assim, o aluno, na "meta de aprender" acaba circunscrito ao ter sua capacidade limitada e delimitada, a um propósito educacional que é o desenvolvimento de "competências e habilidades" requeridas para um fim específico: a "resolução de problemas" nas situações de aprendizagens.

Desse modo, essa concepção pedagógica das "competências" apresenta uma

5. Esse conceito usado por Foucault (2001) apresenta a ideia de que um investimento produzido por uma "ordem do discurso", produz tipos de sujeito. Assim, o conceito de "investimento" é usado como um assujeitamento da subjetiva ou sujeição da pessoa por uma "ordem do discurso". Por exemplo, a "ordem do discurso" da "pedagogia das competências" ao investir sobre o aluno procura produzir sujeitos "competentes e habilidosos" na resolução de problemas.

doutrina educacional clara e explícita e está organizada para assegurar que seja realmente praticada. Isso porque apresenta uma determinada forma e conteúdo efetivo que descarta que a concepção e a prática pedagógica devem ficar inteiramente ao critério de cada professor, individualmente ou em conjunto, conforme o interesse do corpo docente. Pois entende-se que essa relação da concepção e da prática pedagógica é uma das principais atribuições do professor. Nesse sentido, fecha-se toda a oportunidade de "criação do professor", ao ter que pensar para o currículo estratégias para atender as demandas de aprendizagem de seu aluno que são específicas e requerem uma gama de saberes que envolvem desde o conhecimento de quem é esse aluno, de onde vem, as dificuldades de aprendizagem que ele já traz consigo, além do modo de interação que é próprio de cada sala.

2. O ENIGMA COMPETÊNCIA E A EVOLUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO TERMO

Dolz e Ollgnier, no livro *O Enigma da competência em educação* (2004), sublinham que existem três enfoques essenciais a considerar, quando se busca compreender a competência: o primeiro é necessário definir a noção e contextualizá-la teoricamente; o segundo é relevante debater, inicialmente, os problemas sociais do mundo do trabalho, da formação e da escola, como busca do sentido da noção; por fim, é importante analisar os enfoques da competência nos diferentes campos (trabalho, formação e educação) em que ela é utilizada (DOLZ e OLLGNIER, 2004). Assim, assumindo essa perspectiva de Dolz e Ollgnier (2004) de buscar compreender a competência na articulação com o "mundo do trabalho", da formação e da escola, é que se discutirá e abordará essa noção.

Com base nas primeiras pesquisas bibliográficas, foi possível identificar três campos[6] do conhecimento: Psicologia, Linguística e Educação que contribuíram com a construção da noção de competência, de acordo com Manfredi (1998). Posteriormente, com o aprofundamento da pesquisa e de acordo com Sá e Paixão (2013), identificam-se mais dois campos perfazendo cinco campos do conhecimento que apresentaram contributos para a construção da noção de competência: da Linguística; da Psicologia; da Sociologia; Ciências do Trabalho; e Ciências da Educação (SÁ e PAIXÃO, 2013). Dentre esses campos, a "competência" é abordada sobre inúmeras perspectivas teóricas em que os significados mudam de acordo com as abordagens e os objetivos associados ao seu uso, o que ocasiona uma diversidade de enfoques que vão de consensos com aceitação e propagação do termo, bem como de divergências e clivagens com apontamentos críticos e limitação da noção, inclusive dentro de um mesmo campo como o da educação.

No primeiro campo da linguística, Noam Chomsky, em 1955, utilizou o termo competência linguística em um artigo[7] que visava criticar as propostas behavioristas de Skinner (MOURA, 2005). De acordo com a perspectiva behaviorista, uma competência existe quando se evidencia e manifesta através de um comportamento que seja passível de ser diretamente observado e medido, enquanto uma performance ou desempenho (ÁVILA, 2005; SÁ e PAIXÃO, 2013). Ao contrário, para Chomsky, a competência corresponde a

6. Para Bourdieu, campo consiste em um conjunto de relações de força de sujeitos e instituições em permanente disputa pelo poder, seja ele manifestado nas relações da vida econômica, política ou cultural (Domingos et al.).
7. The logical structure of linguistic theory. Cambridge MA: M.I.T, miméo (MOURA, 2005).

um conjunto de regras, não observáveis nem acessíveis à consciência do sujeito, nas quais reside a possibilidade de desenvolvimento da linguagem (ÁVILA, 2005; DIAS, 2010). Por isso, o autor entende a competência como uma faculdade inata de falar e compreender uma língua (PERRENOUD, 2005). Apesar das muitas críticas que esta perspectiva de Chomsky tem merecido, pelo motivo de a competência ser entendida como uma capacidade inata e cujo funcionamento e processos de aquisição não serem bem entendidos, ela acabou por influenciar outros campos do conhecimento como da psicologia cognitiva (ÁVILA, 2005).

No segundo campo da psicologia, destacam-se autores como Machado: *Sobre a ideia de competência* (2002); Macedo: *Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica* (1999).

Para Machado (2002), a competência está associada à ideia de alguém que faz bem algo ou alguma coisa. O autor identifica três características que envolvem o conceito. A primeira de que ser competente é um estado inerente à pessoa, à pessoalidade (ser). A segunda se é competente na ação de fazer algo com o fim de ou para (saber fazer). Por fim, a competência se vincula ao sentido de bem, de algo que seja bem feito, bem executado e que bem resulte. De acordo com Machado (2002), a concepção de competência se define a partir de outros elementos fundamentais além da pessoalidade: o âmbito, as habilidades, a mobilização de saberes (saber), a interdisciplinaridade e a contextualização.

Macedo propõe que a competência seja entendida de três modos. O primeiro como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida; todo ser humano herda a competência comunicativa, a aptidão para a linguagem que pode ser materna ou adquirida quando a pessoal desenvolve a competência de uma ou mais línguas, já que essas não são herdadas, mas aprendidas constituindo-se como patrimônio cultural da pessoa, o que possibilita a comunicação; nesse sentido, competência significa, muitas vezes, o que se chama de talento, dom ou extrema facilidade para alguma atividade. O segundo modo, a competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza. Refere-se à competência da máquina ou do objeto; na escola, essa forma está presente, por exemplo, quando se julga um professor pela competência do livro que adota, da escola em que leciona, do bairro onde mora. O terceiro modo, a competência relacional, é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é “como esses fatores interagem”. Por isso, a sala de aula é um bom exemplo de competência relacional, já que expressa um jogo de interações. Muito se pode e deve fazer previamente: estudar, preparar e selecionar materiais, escrever o texto ou

definir o esquema a ser seguido. Mas há outros fatores que só podem e devem ser definidos no momento da aula, em função de outros que não se podem antecipar, justamente porque são construídos no jogo das interações que constituem a relação entre o professor, os alunos, os recursos didáticos e materiais de ensino. É comum, na escola, um professor saber relatar bem um problema que está acontecendo em sala de aula, mas na própria aula não saber resolver situações relacionadas com a indisciplina, espaço ou tempo da aula (MACEDO,1999).

No terceiro campo da Sociologia, destacam-se autores como Manfredi: *Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas* (1998); Deluiz: *O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação implicações para o currículo* (2001).

Manfredi (1998), ao analisar as noções de qualificação e competência, discute a diversidade de significados dos dois termos. A autora mostra a associação histórica do primeiro - qualificação - com o repertório teórico das ciências sociais, principalmente com o desenvolvimento da teoria do capital humano, na economia, e das teses sobre a organização da produção e a qualificação do trabalhador, na sociologia do trabalho. Já o segundo termo, competência, aparece como construto das ciências humanas, especificamente nas áreas de Psicologia, Linguística e Educação.

Deluiz (2001) aponta diferentes concepções que perpassam o modelo das competências, o que sinaliza a existência de várias matrizes teórico-conceituais que orientam a identificação, definição e construção de competências. Essas matrizes estão ancoradas em modelos epistemológicos que as fundamentam, identificadas com as concepções condutivista ou behaviorista, a funcionalista, a construtivista e a crítico-emancipatória. Apesar da diversidade de matrizes, há uma proeminência da noção de competência articulada sob duas dimensões. A primeira, conceitual, em que a noção está ancorada basicamente na concepção construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes. A segunda, operacional ou técnica-instrumental, em que a noção é compreendida na perspectiva funcionalista, o que organiza e orienta a tradução das competências como perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho (DELUIZ, 2001).

No quarto campo das Ciências do Trabalho mais, especificamente da

profissionalização e gestão de empresas, se destacam autores como Boterf: *Desenvolvendo as competências profissionais* (2003); Zarifian: *Objetivo competência por uma nova lógica* (2001); e Fleury: *Estratégias empresariais e formação de competências* (2001).

Para Boterf (2003), o conceito de competência é pluridimensional. O autor situa a competência no centro da interação entre três eixos: a pessoa definindo uma dimensão da pessoalidade no sentido de biografia e socialização (ser); a sua formação educacional no sentido mais acadêmico (saber-savoir); e a sua experiência profissional (saber-fazer – savoir-faire; saber-agir – savoir-agir). Ele define a noção de competência como uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica, exigindo saber coordenar operações e não somente aplicá-las isoladamente, o que remete para um "saber combinatório" e definição contextualizada da competência. Esse saber combinatório pode ser entendido à luz das dimensões do "saber agir, querer agir e poder agir" (BOTERF, 2003).

Já Zarifian (2001) considera a competência como a tomada de iniciativa e de responsabilidade do trabalhador diante de situações profissionais – "é assumir responsabilidades diante de situações de trabalho complexas, aliado ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho" (ZARIFIAN, 2001). O autor, afirma que a competência se relaciona com a capacidade do indivíduo de assumir iniciativas, estar além do prescrito, compreender e dominar situações em constante mutação, ser responsável e reconhecido por outros. Sua percepção deriva basicamente de três pontos: a natureza contingencial do mundo moderno, o teor participativo da comunicação intra-organizacional e seus impactos na visão de serviços dentro e fora das organizações. São esses três aspectos que introduzem um caráter dinâmico na noção de competência: a imprevisibilidade relativa as ocorrências que perturbam o normal desenrolar do sistema, afetando a capacidade rotineira de assegurar a sua autorregulação. Alguém competente consegue, na ação, mobilizar os recursos necessários para resolver as novas situações problemáticas que possam surgir; a compreensão dos contextos onde a comunicação surge, como meio para compreender o outro e a si mesmo, ou seja, a comunicação é importante enquanto potenciadora de diálogo e de construção do conhecimento acerca dos contextos; e a multiplicidade de funções associadas à profissão, mostrando o caráter de construção permanente da competência profissional, em face de uma situação profissional cada vez mais mutável.

Por fim, Fleury (2001) compreende a competência como uma resultante de

múltiplos saberes, obtidos das mais variadas formas: via transferência, aprendizagem, adaptação, os quais possibilitam ao indivíduo criar uma base de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de resolução de problemas em situações concretas. Nesse sentido, como um misto de múltiplos ingredientes, a competência revela-se mais do que simplesmente a adição de saberes parciais ou de qualificações: ela é uma síntese de saberes. Para Fleury (2001), as competências devem ser demonstradas quando há a necessidade de seu uso, e são nestas situações-problemas que se comprova a existência das competências do indivíduo, como também é possível desenvolvê-las. A situação-problema desperta na pessoa um sentimento em que o desafio é solucionar os problemas construindo as competências necessárias. Assim, os conhecimentos e "know how" não adquirem status de competência, a não ser que sejam comunicados e utilizados (FLEURY e FLEURY, 2001).

Finalmente, no último campo da Ciências da Educação, têm-se autores como Ropé e Tanguy: *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (1997); Perrenoud: *Construir as competências desde a escola* (1999), *10 novas competências para ensinar* (2000) e *Porquê construir competências a partir da escola?* (2001); Dolz e Ollgnier: *O Enigma da competência em educação* (2004); Zabala e Arnau: *Como aprender e ensinar competências* (2010).

A partir dos referenciais teóricos do campo das Ciências da Educação duas questões chamam a atenção. A primeira com contributos de campos tão diferentes como definir a noção de competência. A segunda diz respeito à discussão em torno de se as competências "substituem" ou não os "saberes e conhecimento". Para buscar responder a primeira questão começaremos pela segunda, ressaltando, que a discussão sobre a definição da competência será retomada em seguida.

2.1. Discussão sobre a distinção e substituição dos saberes e conhecimento pela noção de competência

Ropé e Tanguy (1997), no livro *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa,* apontam as diferenças das "competências e habilidades", na esfera educativa e da empresa.

> **"**Partiremos da observação de que todos estão habilitados a fazer: o lugar assumido por essa noção em diferentes esferas da atividade tais como a economia, o trabalho, a educação e a formação. Muito associada as noções de desempenho e de eficiência em cada um desses domínios, a noção de

> competências é, todavia, utilizada em diferentes sentidos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como os saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho" (ROPÉ e TANGUY, 1997, p: 16)

Com base nessa passagem, um aspecto a se destacar é a distinção e posterior "substituição dos saberes e conhecimento" por essa "noção de competência" (ROPÉ e TANGUY, 1997). Entretanto, Perrenoud (1999) esclarece que essa substituição não é possível, porque as competências são baseadas nos saberes disciplinares.

> "Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Esse temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos dos quais, grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar, até que a organização dos conhecimentos eruditos distingue as disciplinas, de modo que cada uma assuma um nível ou um componente da realidade" (PERRENOUD, 1999, p. 40).

Contudo, se Perrenoud (1999) não chegar a "renunciar" ou "substituir os saberes e o conhecimento" por essa "noção de competência" (ROPÉ e TANGUY, 1997), assume uma posição contraditória.

> "A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis" (PERRENOUD, 1999, p. 63).

Essa posição contraditória aparece quando, por um lado, o autor considera não "renunciar às disciplinas de ensino" já que "as competências mobilizam conhecimentos dos quais, grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar"; de outro, propõe "abrir mão de boa parte do conteúdo", na medida em que "a abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas" que "obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis". Assim, se não é possível afirmar uma substituição do conhecimento, dos saberes e conteúdos disciplinares, que são os conhecimentos teóricos elaborados por cada disciplina científica, percebe-se um embate que vem colocando em um plano menor os conteúdos disciplinares e os conhecimentos teóricos-científicos.

Por causa da crítica de substituição do conhecimento feitas, dentre outros, por Ropé

e Tanguy (1997) é que se observou uma corrida não exaustiva de tabelas de “competências e habilidades”. Assim, como tentativa de superação dessa crítica e como explicitado por Perrenoud (1999), com a distinção de que cada disciplina, “assuma” um nível ou componente da realidade”, no sentido da criação de competências próprias para cada uma delas, diversos autores e projetos procuraram elencar, sob a forma de listas, cartas, portfolios ou referenciais, competências fundamentais que são retraduzidas em capacidades de ações gerais e particulares (ÁVILA, 2005). Com isso, surgem as “competências-chaves”, utilizando verbos de ação (habilidades) como uma forma de articular teoria (saber) e prática (saber-fazer), gerando uma série de “mal-entendidos”. O que levou Perrenoud (1999) a apontar que a competência “é entendida de formas muito diversas” com expressões polissêmicas” e “conceitos pouco estabilizados”.

> “A abordagem por competências é entendida de formas muito diversas e, às vezes, chega a ser mal-entendida. Manuseiam-se expressões polissêmicas, conceitos pouco estabilizados e ataca-se um enorme problema: as finalidades e os conteúdos do ensino. Não é nada anormal, pois, que se confronte uma imensa diversidade de concepções da cultura e da escola, umas explícitas e construídas, outras intuitivas e esboçadas” (PERRENOUD, 1999, p.85).

Com vista a diminuir os “mal-entendidos”, bem como “estabilizar o sentido” na tentativa de contribuir para o entendimento das competências, surgem trabalhos e projetos que procuram definir e elencar “competência-chaves”. Assim, dois trabalhos são importantes como busca de melhor definir o que são, além de elencar quais as principais competências exigidas na contemporaneidade em que a tecnologia e as mudanças socioculturais são cada vez mais rápidas. O primeiro trabalho de Perrenoud: 1*0 novas competências para ensinar* (2000) e o segundo intitulado *Definição e Seleção de Competências: fundamentações teóricas e conceituais,* conhecido como DeSeCo iniciado em 1997 e finalizado em 2003 (DeSeCo, 2003).

Para Perrenoud (2000), a competência é entendida como o agir face a situações complexas, perante as quais é necessário tomar decisões e resolver problemas através da mobilização de um conjunto de recursos. “A abordagem por competências transforma saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projetos e tomar decisões” (PERRENOUD, 2000). A competência é definida, pelo autor, como um saber em ação, isto é, que se manifesta no agir, num contexto específico, mas sem se limitar à ação passível de ser observada.

No DeSeCo (2003), a noção de competência aparece sob uma abordagem funcional, que a entende como um meio de responder às exigências individuais e sociais, ou de ser capaz de efetuar uma atividade com sucesso, articulando dimensões cognitivas e não cognitivas. Assim, para que exista aquisição e o desenvolvimento de cada competência é necessária uma combinação entre saberes e conhecimento transdisciplinares com motivação, valores, ética, emoções, atitudes e outros componentes sociais de comportamento e habilidades práticas. A competência é definida como a associação de processos exteriores ao indivíduo – situação problema – que exigem dele ações para agir em um determinado contexto ou situação específica. Para isso, é absolutamente necessário que o indivíduo conheça bem o seu componente interno – conhecimentos, capacidades, emoções, atitudes, valores, saberes – de forma a interagir com sucesso nos mais diversos contextos, formais e não formais (DeSeCo, 2003).

Partindo desses dois trabalhos e de outros que os têm como referência, destacam-se os quatro pilares da Educação que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (DeSeCo 2003; PERRENOUD, 2002). Posteriormente, esses pilares aparecem como as seguintes "dimensões chaves" da competência: "o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-conviver"[8] (RUÉ, 2009; ZABALA e ARNAU, 2010).

2.2. Da Polissemia à complexidade

Para Ropé e Tanguy (1997), a "noção de competência" é ressignificada no campo da psicologia. Ramos (2001), por sua vez, ao abordar e problematizar a noção de competências, aponta para as "dimensões psicológicas" e "socioeconômicas" como contributo para a construção da noção de competência. Já para Dias (2002), Dias e Lopes (2003) a "noção de competência" é "recontextualizada" no campo da "organização do trabalho e da ocupação profissional". Por fim, Zabala e Arnau (2010), ao procurarem construir o significado e a definição de competências, apontam para os campos "profissional e educacional".

Com as abordagens diferentes desses autores, retoma-se a primeira questão posta; com contributos de campos distintos, como definir a noção de competência?

Para esboçar uma resposta a essa questão, apresenta-se uma discussão e problematização entre as perspectivas teóricas de Ropé e Tanguy (1997), Perrenoud

8. Os saberes são conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, saber-fazer são as práticas, saber-ser são as atitudes, valores que devem ser mobilizados para um contexto especifico de uma competência exigida (DEPRESBITERES, 2005).

(2000), Zabala e Arnau (2010) e Rué (2009). Assim, uma tentativa de resposta começa a se delinear levando-se em consideração o significado “polissêmico” (ROPÉ e TANGUY, 1997) e de “complexidade” (ZABALA e ARNAU, 2010; RUÉ, 2009; ARANTES, 2009) que a “noção de competência” assume conforme a perspectiva teórica.

Para Arantes (2009), na apresentação do livro *Educação e a competências, pontos e contra pontos,* essa noção apresenta-se como “complexa”, porque procura “intervir nas situações reais” que, “por serem reais”, seriam, “portanto, complexas”:

> “Se admitirmos que a afirmação de Zabala e Arnau [Ensinar competências implica intervir em situações reais, que por serem reais, são sempre complexas], na epigrafe está correta, o conceito de “competências” sinaliza, no mínimo, a necessidade tomar as situações reais (e, portanto, complexas) como objeto prioritário do ensino. Dito de outra forma, se para resolvermos problemas e conflitos da vida diária nos é exigido um pensamento complexo, o ensino deve visar a formação para tal complexidade” (ARANTES, 2009, p. 8)

Arantes (2009) procura mostrar que o ensino, por meio de “competências”, busca uma guinada a um movimento no sentido de um ensino real. Entretanto, a autora desconsidera que todo o conhecimento erigido até o momento pela humanidade partiu do real, ou seja, prática dos atores envolvidos na construção desse conhecimento. Também releva uma simplificação ao complexificar o real, pois o que é complexo é o pensamento que reflete sobre a realidade porque o “mundo é apenas o que é o mundo” (WITTGENSTEIN, 1975). Assim, o mundo e a sua realidade é que pode ser empreendido, enquanto elaboração, por cada pessoa de forma diferente e conforme suas experiências e conhecimento. Por fim, visa a um utilitarismo tomando o mundo e o real como um problema a ser resolvido, em que o ensino de “competências” seria a condição complexa de formação para tal resolução.

Também para Rué (2009), o “conceito de competência” apresenta uma “demasiada complexidade”, mas a dificuldade de “compreensão e execução”, ou seja, de entendimento e implementação ocorre devido à tentativa de simplificação dessa complexidade para não complicar a vida:

> “Com relação ao que foi dito anteriormente, a introdução de um novo conceito como esse [competência] costuma ser realizada sob enfoque tecnocrático. Quando uma realidade se manifesta com demasiada complexidade e é difícil estendê-la e esperar os resultados, acontece a tentativa de simplificá-la para 'não complicar a vida'. Ela fica reduzida a alguns procedimentos mais ou menos

> básicos, e, desse modo, acredita-se que ela pode se comunicar e ser compreendida facilmente. Naturalmente quando simplificamos a realidade do que está sendo proposto, damos a entender que essa determinada ideia pode ser executada com relativa facilidade. Mas esquecemos que o que não é bem compreendido é mal realizado e acaba sendo considerado irrelevante. Um efeito que, por fim, acaba se tornando um obstáculo enorme para o desenvolvimento da ideia inicial" (RUÉ, 2009. p.45).

No entanto, para Perrenoud (2000), as competências não são complexas. Mas o que elas permitem "mobilizar na ação individual para resolver uma situação específica que é complexa".

> A ideia de transferência evoca um deslocamento do conhecimento do lugar de sua construção para o seu local de uso, e a metáfora da mobilização acentua a atividade do indivíduo. Por outro lado, enquanto o conhecimento se transfere, é mobilizado pelo indivíduo em ação. [...] A mobilização não é apenas o uso ou aplicação, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, um conjunto de operações mentais complexas que, ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos, ao invés de deslocá-los (PERRENOUD, 2000, p. 55).

Dessa maneira, as competências não correspondem só a uma aplicação dos saberes e conhecimentos. Elas reúnem e envolvem diversos processos cognitivos como associar, acionar, mobilizar diversos recursos – habilidades – entre os quais os saberes e os conhecimentos, além da intuição, a interpretação, o improviso, as experiências anteriores – capacidades –, principalmente a aplicação de todos eles a uma situação concreta e prática. Assim, a "mobilização é adaptação, diferenciação, integração generalização ou especificação, combinação, orquestração coordenação, um conjunto de operações mentais complexas que ligadas às situações transformam os conhecimentos" (PERRENOUD, 2000).

Para Zabala e Arnau (2010), o mais alto grau de exigência de um ensino corresponde com as finalidades orientadas para uma formação integral das pessoas, baseada nas dimensões das competências:

> Isso implica, como vimos, aos pilares do *saber e do saber fazer*, acrescentam-se outros dois: o *saber ser e o saber conviver*. Consequentemente, a introdução do termo competência no ensino é resultado da necessidade de utilização de um conceito que corresponda às necessidades reais de intervenção da pessoa em todos os âmbitos da vida (ZABALA e ARNAU, 2010, p.24).

Dessa maneira, Zabala e Arnau (2010) consideram que a competência consiste na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais (saber ser; saber conviver), procedimentais (saber-fazer) e conceptuais (saber). Assim, os autores entendem que a competência é a capacidade ou habilidade desenvolvida nas estruturas cognitivas do sujeito para atuar e efetuar tarefas para fazer frente a situações diversas ao assumir um papel determinado em uma tarefa, específica na realização de uma ação eficaz (ZABALA e ARNAU, 2010).

Contudo, se não é possível dizer o que sejam as competências, pode-se afirmar que elas são polissêmicas (ROPÉ e TANGUY, 1997). Já que diversas são as definições atribuídas elas e na inexistência de um consenso quanto a seu conceito, além de divergências de caráter epistemológico, filosófico e ideológico que podem ser atribuídas à adoção da expressão com diferentes enfoques, advindo de diferentes campos do conhecimento (MANFREDI, 1998). Tanto que, para Dolz e Ollgnier (2004), o conceito de competência refere-se às capacidades de diferenciação, adaptação, integração e combinação; o que leva os autores a pensarem em uma concepção abrangente do conceito face a tantas considerações, por vezes confusas, sobre as competência, o que torna difícil chegar a uma definição operacional (DOLZ e OLLGNIER, 2004).

Isso acontece porque essa noção possui, em seu constructo, o “saber, o saber fazer, o saber ser e saber conviver” (PERRENOUD, 2000; DeSeCo, 2003; ZABALA e ARNAU, 2010; RUÉ, 2009). Para cada uma dessas dimensões, pode-se encontrar um ou mais campo de conhecimento correspondente. Assim, o campo da Psicologia contribui com a perspectiva do “saber ser e saber conviver”, o campo da Sociologia e Ciência do Trabalho contribuiu com o “saber fazer e saber conviver” e, por fim, o campo da Ciência da Educação com o “saber”. Dessa maneira, o “saber” “mobilizado” para o “saber fazer, combinados com o “saber ser” e “saber conviver” articulam a noção de competência. O que pode ser entendido, como a combinação desses “saberes-chave” dos campos mobilizados para a configuração do enfoque da noção de competência como complexa.

Essas abordagens integradas, por procurarem ser mais abrangentes no fornecimento de elementos de compreensão das competências, se situam na linha de entendimento delas como complexas e sistêmicas (PIRES, 2005). Assim, a noção de competência apresenta uma perspectiva de complexidade em razão de sua configuração receber contributos de campos do conhecimento diversos que permitem a escolha de “saberes-chave” que

combinados com elementos como “conhecimentos, mobilizações, atitudes, valores e etc.” são usados em ações de contexto específicos em que os indivíduos se situam. Essa combinação e articulação apresenta certa semelhança com a noção de sistema de Ludwig von Bertalanffy.

Para Bertalanffy (2008), as relações complexas parte-todo estão pressupostas nas teorias sistêmicas e esta visão pode ser aplicada a qualquer ciência, ser, fenômeno ou conceito. As abordagens sistêmicas estão ligadas a alguns conceitos como emergência, coevolução, complexidade e indeterminação. Assim, parece existir uma coevolução de cada dimensão dos “saberes-chave” – as partes – articulados que devem ser compreendidos sob todos os seus ângulos e pontos de vista para na sua combinação, integração e mobilização, em um processo dinâmico e evolutivo configurar as competências – o todo.

Com isso, o que se busca é certa estabilidade para a noção de competência, na medida em que apontam “saberes-chave” articulados e mobilizados, entendidos como indispensáveis para se viver no mundo contemporâneo. No entanto, a competência não deixa de apresentar certa indeterminação em razão da contínua ressignificação dos seus “saberes-chave”, novas articulações e mobilizações, transformando-se incessantemente, passando pelo aporte de novos significados atribuídos por novos debates e embates na esteira das transformações tecnológicas, socioeconômicas e culturais.

2.3. Da Complexidade à flexibilização

Como busca do aprofundamento do debate sobre os múltiplos significados e sentidos das “competências”, com a compreensão de suas diferentes perspectivas, o que leva a interpretações e reinterpretações, com vinculações racionais e instrumentais, psicológicas sociológicas, educacionais e profissionais, procura-se contribuir com a busca de interpretação da noção, seguindo a perspectiva de Ropé e Tanguy (1997) que explicitam o caráter polissêmico das competências.

Entende-se que o caráter polissêmico da “noção de competência” tem sua razão de ser e se encaixa à lógica das transformações sociais que começam a emergir, a partir da década de 1970. Essa “nova lógica” está atrelada à doutrina de economia política do Neoliberalismo, como uma fase do capitalismo, intrinsicamente ligada às condições emergentes de um novo tipo de trabalho. Este um trabalho de base flexível, no contexto de incidência e vigência de novas formas produtivas, vinculadas a novos padrões de demanda de especialização das plataformas de exportações em que maiores expressões são o

Toyotismo ou “modelo japonês” (HIRATA, 1993), o Kaban “dos Tigres Asiáticos e novos Tigres Asiático” e o “modelo específico da China” (CORSI, 2010) [9], apontados como fase de “acumulação flexível” (HARVEY, 1992).

Harvey (1992) procura explicar como é que o acesso à informação e ao conhecimento científico e técnico se torna importante para a produção capitalista. O conhecimento e a tecnologia assumiram uma centralidade renovada, naquilo que Harvey chama de “capitalismo flexível”, em razão, principalmente, do fato de que tanto a informação quanto o conhecimento não serem somente cruciais para as respostas flexíveis exigidas pelos mercados globais, mas também porque eles se tornaram mercadorias (HARVEY, 1992).

A mudança de “paradigma” da fase de reestruturação produtiva ocorre por meio da substituição da chamada Organização Científica do Trabalho, assentada nas investigações de Taylor para uma Organização Tecnológica e Intelectual do Trabalho. Esse caráter de “mudança de paradigma” Taylorista-fordista[10] do trabalho, para o modelo de “acumulação flexível”, é apontando inclusive por Perrenoud (1999):

> “Por que será que vemos atualmente o que Romainville (1996) chama de uma ‘irresistível ascensão’ da noção de competência em educação escolar? Talvez, globalmente, porque as ameaças de desordem e desorganização estão tornando-se cada vez mais vivas nas épocas de mudança e crise. A explicação mais evidente consiste em invocar uma espécie de contágio: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. No campo profissional, ninguém contesta que os empíricos devam ser capazes de "fazer coisas difíceis" e que passem por uma formação. A noção de qualificação tem permitido por muito

9.“Evidentemente que com exceções, muitos países do Leste asiático apesar de suas profundas diferenças econômicas, políticas, sociais, históricas e culturais, implementaram, desde o final da década 1960, projetos de desenvolvimento inspirados no modelo japonês, caracterizado por ampla ação estatal na economia, estratégias de crescimento voltadas para as exportações, superexploração da força de trabalho, uso de tecnologias modernas e câmbio desvalorizado. Este padrão de desenvolvimento abarcou, inicialmente, Coréia do Sul, Taiwan, Cingapura e Hong Kong, atingindo posteriormente, com certas peculiaridades, outros países da região, como Malásia, Tailândia e Indonésia (Palma, 2004). A China, a partir do final dos anos 1970, apresenta uma via específica de transição para o capitalismo; seu dinamismo recente baseia-se em reformas de capitalista implementadas desde a década de 1980” (CORSI, 2010, p. 25).

10. O taylorismo e o fordismo podem ser considerados “como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades concentradas e verticalizadas, com controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril.” (ANTUNES, 2001, p. 16).

> tempo pensar as exigências dos postos de trabalho e as disposições requeridas daqueles que os ocupam. As transformações do trabalho - rumo a uma flexibilidade maior dos procedimentos, dos postos e das estruturas - e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. Já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho. O que se quer é gerenciar competências (Lévy-Leboyer, 1996), estabelecer tanto balanços individuais como "árvores" de conhecimentos ou competências que representem o potencial coletivo de uma empresa (Authier e Lévy, 1996). No mundo do trabalho, a mudança de vocabulário reflete uma verdadeira mudança de perspectiva e até de paradigma" (PERRENOUD, 1999, p.11-12).

E não passa despercebido no Currículo do Estado de São Paulo (2011) ao abordar a formação geral e a formação profissional no Brasil:

> "Hoje essa separação já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho" (Currículo do Estado de São Paulo, 2011, p.25).

O contexto econômico se transformou do modelo Taylorista-fordista em que a economia era centrada no fator produção, para uma economia centrada no fator mercado do modelo "acumulação flexível" (HARVEY, 1992). Com essa substituição da lógica da produção advinda das transformações tecnológicas e de uma maior busca por lucros, é possível perceber alterações organizacionais no "mundo do trabalho" (ANTUNES, 1995). Alterações que geraram algumas tendências, como a flexibilização da produção e a reestruturação das ocupações, a valorização da "multifuncionalidade e polivalência" dos trabalhadores, bem como dos saberes não necessariamente ligados aos conhecimentos formais (RAMOS, 2001).

Para Antunes e Alves (2004):

> "O toyotismo restringe o nexo da hegemonia do capital à produção, recompondo, a partir daí a articulação entre consentimento operário e controle do trabalho. É por isso que, mais do que nunca, salienta-se a centralidade estratégica de seus protocolos organizacionais e

> institucionais. É apenas sobre eles que se articula a hegemonia do capital na produção" (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 345).

Como característica do modelo "acumulação flexível" (HARVEY, 1992) tem-se a criação de protocolos organizacionais que buscam um envolvimento integral do trabalhador na gestão com o novo processo produtivo. Isso possibilita uma nova organização do trabalho com a desespecialização das profissões, a obsessão pela qualidade e o aumento exponencial da produtividade, tornando o chão-de-fábrica menos assimétrico e mais horizontal, bem como diminuindo a quantidade de funcionários. Assim, o trabalho é menos prescritível, exigindo-se dos profissionais que sejam autores e não apenas operadores e a referência-base deixa de ser o posto de trabalho para ser a empregabilidade (BOTERF, 2003). O novo método de gestão da produção exige "um novo tipo de envolvimento operário" que, por sua vez, requer "uma nova subordinação formal-intelectual do trabalho ao capital" (ALVES, 2004).

É nesse contexto de subordinação formal-intelectual que a noção de competência ganha relevo, ao permitir uma articulação entre o que é ensinado na escola (saber), o que é exigido para o "mundo do trabalho" (saber-fazer) e a psicologia (ser) com ideia de um sujeito, um "eu" que de capturado passa a ser produzido por um discurso hegemônico neoliberal como empreendedor de si. Por isso, a noção de competência é de difícil definição, entendida como "polissêmica" (ROPÉ e TANGUY, 1997), ao possibilitar que lhe sejam atribuídos diversos significados, muitos deles atrelados às dimensões do "saber, saber fazer e do ser".

No contexto de formação para o "mundo do trabalho" – saber-fazer – as competências consistem bem menos no conjunto de saberes certificados, adquiridos por vias como a educação formal, a formação profissional, do que por aprendizagem realizada no desempenho da função, ao longo da vida tal como hoje em dia é possível por meio do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (GOUVEIA, 2007).

Para Deluiz (2001):

> "No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores" (DELUIZ, 2001, p.2).

O grau de competência de alguém decorre não tanto das certificações que obteve no âmbito de formações reconhecidas como válidas para o exercício de determinada função, mas, sobretudo, no próprio exercício da atividade em construção com a experiência. Assim, o sentido das competências e seu aprendizado podem ser dados nos contextos de "saber-fazer" (PCNEM, 2000), na "resolução de problemas" (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SARESP, 2009; CURRÍCULO DO ESTADO DE PAULO, 2010), e por meio de saberes, habilidades e múltiplas competências, mediante diferentes formas de comprovação em que estão incluídas a "demonstração prática", a "experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar" (Lei nº 13.415, 2017).

Contudo, o principal atributo da noção de competência é que o seu significado contém e vai além da polissemia. Não é por outro motivo que ela apresenta livre interpretação e livre significação (ROPÉ E TANGUY, 1997), o que possibilita que novos e múltiplos sentidos possam ser atribuídos à competência, o que parece sublinhar certo caráter flexível, já que o conceito de competência vai-se reconstruindo de acordo com os novos desafios profissionais, tendo por base os novos contextos sociais (BOTERF, 2004). Assim, a flexibilização das condições de trabalho, ocupações, das relações sociais no mundo devem ser acompanhadas, na mesma medida, de uma formação flexível do aluno enquanto pessoa (ser) adaptável à demanda.

Para Ávila (2005), um dos traços fundamentais da lógica por competência é que ela permite uma maior individualização ou personificação.

> "Para que se perceba o impacto da implementação do chamado 'modelo da competência' nas organizações, é importante sublinhar, antes de mais, um traço fundamental do conceito de competências, o qual não foi ainda devidamente explicitado, e que está presente quer na escola, quer no campo profissional. Por comparação com outras categorias analíticas, como as de qualificações escolares ou profissionais, uma abordagem por competências tende a corresponder a uma maior individualização, ou personalização. Sejam quais forem os critérios usados e os objectivos a atingir, o conceito de competências representa uma orientação focada nos indivíduos, nas suas singularidades e nas suas acções concretas" (Ávila, 2005, p.119-120).

Esse processo de individualização é tanto um esvaziamento do conhecimento e saberes como também um reflexo derivado da atual hegemonia do mercado na regulação da vida social, o que possibilita a produção de novas subjetividades, na

contemporaneidade. Subjetividades nas quais os sujeitos devem ser preparados para lidar e integrar o mundo de inovação e automação do processo de produção que expulsa do "mundo do trabalho" e das profissões um contingente cada vez maior de pessoas (ANTUNES, 1995). Isso permite que um discurso proeminente atravesse a esfera social com a ideia do empreendedorismo de si, do outro, em que cada "eu" deve ser uma pequena empresa, praticando a autogestão; cada indivíduo deve ser um meio único de autovalorização como uma autorrealização, o que leva as pessoas, ainda que inconscientemente, a agirem como seu próprio "capital humano" ao praticarem, como se fossem "virtudes", a adaptabilidade e resiliência, "multifuncionalidade e polivalência, eficiência e eficácia", ou seja, "a qualidade total" individual, em consonância com a atual fase de reestruturação da produção de mercadoria e diante das dificuldades cotidianas da falta de ocupações-trabalho (ANTUNES e ALVES, 2004).

Para Antunes e Alves (2004):

> "Se o fordismo expropriou e transferiu o savoir-faire do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a retransferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Os trabalhos em equipes, os círculos de controle, as sugestões oriundas do chão da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas ideias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital" (ANTUNES e ALVES, p. 346-347, 2004).

Para Boterf (2003), o saber pertinente está associado ao saber agir em situações de imprevisibilidade que exijam decisões complexas e adequadas às situações, postura diferente do saber fazer.

> "O saber agir não se reduz ao savoir-faire ou ao saber operar. O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas deve ir além do prescrito. Se a competência se revela mais no saber agir do que no 'saber fazer', é porque ela existe verdadeiramente quando sabe encarar o acontecimento, o imprevisto. Em última análise, não é necessário ser competente para executar o que é prescrito, para aplicar o que é conhecido. O 'saber fazer' referente à execução não é senão grau mais elementar da competência" (BOTERF, 2003).

Na perspectiva da era do conhecimento e da tecnologia a nova demanda é o "pensamento complexo" que substitui a sucessividade e a linearidade pela simultaneidade

da produção. O indivíduo produtor, pela produção coletiva do conhecimento; a construção do conhecimento é estruturada na articulação de diversos saberes e autores. Diferentes grupos, em diferentes instituições, produzem ao mesmo tempo em espaços distintos; a produção do conhecimento é coletiva, plurinstitucional, transnacional e simultânea.

Para Kuenzer (2018), a "noção de competência" ocupa um lugar importante, na relação entre trabalho e educação, tanto que a autora a denomina de "pedagogia toyotista". Esta é aquela que prepara o indivíduo para atuação em grupo, ou em rede, ligada a estruturas menos hierarquizadas, onde a memorização é substituída pelo desenvolvimento de "competências cognitivas superiores" de modo a ser capaz de enfrentar eventos, de conhecer o processo produtivo de forma integral e não apenas as suas tarefas; de ser capaz de atuar em múltiplas atividades, deixando de exercer uma atuação como especialista para se colocar como generalista (KUENZER, 2018).

Há uma valorização do "capital imaterial" – conhecimento – (GORZ, 2008), tornando-se a qualidade dos recursos humanos um fator estratégico em que as intermináveis repetições de tarefas são substituídas por todo o conhecimento sistematizado.

Segundo Gorz (2005), o "imaterial" é a reunião dos conhecimentos e saberes, técnica e tecnologia e experiências construídas ao longo do desenvolvimento humano. Ele passa a ser organizado e utilizado, mais intensamente, no processo produtivo como mais um "fator de produção", a partir da emergência e desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação (GORZ, 2005). A questão central é que o conhecimento se tornou produtivo; o importante não é tanto a quantidade de conhecimento produzido, mas sim o seu impacto qualitativo, ou seja, quanto do conhecimento produzido é utilizado para a inovação na produção. Esse novo fator de produção, o "imaterial" (GORZ, 2005), não produz mercadorias propriamente, mas possibilita altas taxas de retorno do capital em que o processo de extração da mais-valia não se encontra restrita a um setor da economia e a produção final de uma única ou mais mercadorias.

Dessa maneira, outras contradições aparecem com esse "fator de produção imaterial" que produz tanto mercadorias, saberes e conhecimento como novas subjetividades. Assim, por um lado, há "produção" de sujeito precarizado e flexível, empreendedor de si, de outro lado uma subjetividade na qual o sujeito produz e melhora o conhecimento e saber aparecendo, por isso, como agente, não só da produção material bem como da transformação do espaço social e de novas sociabilidades.

No entanto, na ausência de um padrão de medida comum para a mensuração do "trabalho imaterial" e com a queda do valor dos produtos materiais e o aumento artificial do valor de troca do "imaterial", os saberes e conhecimentos, produzidos ao longo do desenvolvimento humano que, combinados em ação configuram as competências, têm levado o mercado em busca de produzi-la e enquadra-la. Por isso, a procura de adequação e necessidade de saberes e conhecimentos socialmente construídos e reconhecidos como válidos, altamente demandados, como as competências para a reprodução do capital.

Portanto, o "imaterial" para o campo da sociologia e ciências do trabalho que pode ser entendido como a "competência", no campo da educação, aparece como a "força produtiva" principal na sociedade atual. De modo que toda capacidade, habilidade, saberes e conhecimento, acumulados, articulados e mobilizados na configuração da competência se torna o capital principal, "fator da acumulação" e possibilidade de mais e novo desenvolvimento da base econômica. Na realidade, a combinação entre desenvolvimento tecnológico, flexibilização e competência está no cerne da atual fase de desenvolvimento capitalista.

3. O PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: O COTIDIANO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ESTADO

Para melhor compreensão da descrição feita aqui, é necessária uma caracterização e contextualização na Rede Estadual de Educação de São Paulo. Para isso, o recorte histórico-legal, a partir do ano de 2007, justifica-se em razão de perfazer um período de cerca de dez anos da implementação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008) e da *Matriz de Referência para Avaliação Saresp: Documento Básico* (2009). Além disso, porque é a partir desse biênio que é possível perceber significativamente uma aceleração e intensificação do processo de racionalização na Rede Estadual.

3.1. Caracterização da Rede Estadual de Educação de São Paulo

No ano de 2007, houve a promulgação da Lei Complementar Nº 1.010[11], que dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM. "A SPPREV é responsável por administrar a folha de pagamento das pensões e aposentadorias da administração direta e indireta do Estado de São Paulo" [12]. Na época da promulgação do SPPREV, houve muitos conflitos envolvendo os professores contratados de forma temporária, já que muitos deles, por não serem servidores efetivos, não seriam abrangidos pelo SPPREV, mas pelo INSS.

Cabe ressaltar que o tipo de contrato temporário de servidores ocorre desde a década de 1960, como apontado por Basílio (2010), em função do Decreto 49.532/68 que regulamentou a "admissão de professores a título precário". Esse decreto de 1968 foi revogado em 1975, ocasião em que foi promulgada a Lei nº 500/74[13], que "institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário"; o Estado, de acordo com a Lei nº 500/74, pode contratar além dos funcionários públicos servidores admitidos em caráter temporário (artigo 1º); os primeiros são ocupantes de um cargo público, provido por concurso público; os segundos são ocupantes de uma função-atividade (BASÍLIO, 2010). Assim, tem origem a categoria Ocupante de Função-Atividade-OFA. Vale sublinhar que a criação do OFA não atinge apenas a função docente como pode ser percebido com a

11. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/alteracao-lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em: 11 ago. 2018.
12. Disponível em: <http://www.spprev.sp.gov.br/quem_somos.aspx>. Acesso em: 11 ago. 2018.
13. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei_500.htm>. Acesso em: 11 ago. 2018.

promulgação da Constituição de 1988 que tornou estável os servidores ocupantes de outras funções no Estado. Esse processo é repetido quando da promulgação do SPPREV que torna estáveis os docentes temporários da educação, diferenciando a categoria em letras ao criar os OFAs "P" "docentes estáveis" pela promulgação da constituição de 1988 e os "F" "docentes estáveis", ambos sendo abrangidos pelo SPPREV com a promulgação da Lei Complementar Nº 1.010 de 2007.

Também, no ano de 2007, a Secretaria da Educação do Estado-SSE cria o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo- IDESP[14] que "estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano". Além da meta anual, há as metas estabelecidas para o ano de 2030 de índice 7, para o Ensino Fundamental I, 6 para o Fundamental II e 5 para o Ensino Médio; a meta que cada escola tem que atingir "são traçadas levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-Saresp[15] e o fluxo escolar de cada ciclo"; por esse motivo, cada unidade escolar tem uma meta diferente para cada ciclo de ensino[16].

No ano de 2008, a Secretaria de Educação do Estado-SEE lança a "proposta de um currículo básico para as escolas da rede estadual, para os níveis de Ensino Fundamental

---

14. O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer. Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso: 04 jul. 2018.

15. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 04 jul. 2018.

16. Em 2014, a rede estadual de São Paulo passou a ter três ciclos no Ensino Fundamental. Com a mudança no sistema de progressão continuada, essa fase da escolaridade fica dividida em três etapas: do 1ª ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano. Antes, o Ensino Fundamental estava dividido em duas etapas, os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e os anos finais, do 6º ao 9º ano. Com a nova formatação em três ciclos, os estudantes poderão ficar retidos três vezes ao longo do Ensino Fundamental, ao final de cada uma das etapas. Esses estudantes passarão por uma recuperação intensiva, ao longo de um ano, onde farão a revisão dos conteúdos com estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas, de acordo com as suas necessidades. As mudanças não alteram o Ensino Médio. Nessa etapa da escolaridade, o sistema é seriado, ou seja, o aluno pode ficar retido ao final de cada um dos três anos do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-progressao-continuada>. Acesso em: 04 jul. 2018.

(Ciclo II) e Ensino Médio"; com essa "proposta" a secretaria também cria e distribui os cadernos do professor e, no ano seguinte, em 2009, o caderno do aluno.

> "O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/ série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares" (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, p.10, 2011).

Além disso, também é promulgada a Lei Complementar Nº 1078[17] que institui a Bonificação por Resultados-BR, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação que ficou conhecida na época como "lei do bônus"; essa Lei estabelece a BR, "a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas visando à melhoria e o aprimoramento da qualidade do ensino público"; a meta consiste num valor a ser alcançado composto por dois indicadores, um global e outro específico. O índice global é utilizado para definir e medir o desempenho de toda a Secretaria da Educação e o específico utilizado para definir e medir o desempenho de uma ou mais unidades escolares ou de uma Diretoria de Ensino; a Bonificação por Resultados-BR "será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções".

No ano 2009, a SEE lança e distribui, na Rede Estadual, a *Matriz de Referência para Avaliação Saresp: documento básico* (2009), que torna mais claro a "vinculação entre o currículo e avaliação" e tem o objetivo de:

> A partir dessa ação, esperamos iniciar uma capacitação na área de avaliação que resultará das práticas avaliativas em sala de aula e na melhor utilização dos resultados das avaliações nas ações de planejamento e suporte ao ensino e, consequentemente, em melhoria da aprendizagem (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SARESP: DOCUMENTO BÁSICO, p.5, 2009).

17. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

Nesse ano também foi criada a Lei Complementar Nº 1.093, de 16 de Julho de 2009[18], para suprir a demanda de falta de professores efetivos na Rede Estadual, que permite a contratação do professor por "tempo determinado" a fim de "atender à necessidade temporária de excepcional interesse público", ou seja, "a necessidade de pessoal em área de prestação de serviços essenciais" como "atividade docente da rede de ensino público estadual". Assim, foi criada a categoria "O" Ocupante de Função-Atividade-OFA "O" que se somou às categorias "P" e "F" docentes estáveis, mas que não passaram por concurso público. Entre o período de 2007 e 2009, a SEE continuou a contratar professores de forma temporária, o que ocasionou a criação das categorias OFA "S" docentes que tinham vinculo a partir da vigência da Lei Complementar Nº 1.010/2007 que promulgou o SPPREV, até a criação da Lei Complementar Nº 1.093/2009 e a categoria OFA "L" docente com aulas após vigência da LC Nº 1.010/2007 e antes da criação LC 1.093/2009, que permite a contratação de professores por tempo determinado. Dessa maneira, a carreira docente passou a ser diferenciada por mais essas categorias (letras) dentro da profissão e se tornaram as categorias designadas como "S", "L" e "O" (ver quadro abaixo)

Quadro 1. Categorias docentes da Rede Estadual de Educação de São Paulo.

Categorias docentes	Características da categoria	Regulamentação da categoria
A	Docentes efetivos e titulares de cargo	Concurso público
P	Não concursados e estáveis	Promulgação da Constituição de 1988
F	Não concursados, estáveis e que tinham aulas atribuídas até a data de 02/06/2007	Lei Complementar 1.010/2007
L	Não concursados, não estáveis e que tinham aulas atribuídas entre 02/06/07 à 17/07/09	Após a Lei Complementar 1.010/2007 e antes de Lei Complementar 1.093/2009
S	Não concursados, estáveis e com vínculo entre 02/06/07 à 17/07/09	Após Lei Complementar 1.010/2007 e antes de Lei Complementar 1.093/2009
O	Docente contratado, com aulas, não	Candidato à admissão com a

18. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

	concursado e não estável	publicação da Lei Complementar 1.093/2009
V	Docente contratado como eventuais, sem aulas atribuídas, não estáveis.	Após a Lei Complementar 1093/2009

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Portal do Professor da Educação Básica de São Paulo[19].

No ano de 2011 foi criada a Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP que se caracteriza como uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGEB e a Coordenadoria de Informação- CI, Monitoramento e Avaliação Educacional-MAE. AAP foi iniciada em 2011, com aplicação voltada para apenas duas séries nesse ano. Em seguida, foi gradativamente expandida até que em 2015 passou a abranger todas as séries/anos dos Ensinos Fundamental I e II e Médio. Ela está fundamentada no *Currículo do Estado de São Paulo* (2011) e tem como referência as habilidades selecionadas na *Matriz de Avaliação Processual* (2016) de Língua Portuguesa e Matemática.

> "AAP tem como objetivo apoiar as unidades escolares e os docentes na elaboração de estratégias adequadas a partir da análise de seus resultados, contribuindo efetivamente para melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua. Esses subsídios, agregados aos registros que o professor já possui e informações sistematizadas no Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações - SARA, incorporando os dados resultantes da AAP devem auxiliar no planejamento, replanejamento e acompanhamento das ações pedagógicas, mobilizando procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação das aprendizagens" (CADERNO DO PROFESSOR – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO, 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, MATEMATICA, p. 2, 2018).

No ano de 2013, por causa da instabilidade jurídica em que entrou a categoria "O", além de falta de professores para assumirem a sala de aula, a Lei Nº 1.093/2009, sofreu algumas alterações. Uma modificação ocorreu para o ano letivo de 2014, "os docentes contratados, nos termos dessa lei complementar, poderão celebrar novo contrato de trabalho, com vigência correspondente ao citado ano letivo", o que ocasiona uma extensão do período de contrato para dois anos. Outra alteração que ocorreu para "atender os requisitos" de extensão do contrato foi o fim da duzentena, período de 200 dias em que o

19. Disponível em: <https://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 18 mar. 2018.

“professor contratado” ficava sem estabelecer “novo contrato”, passando, assim, para “40 (quarenta) dias” o “novo prazo” para que o “professor temporário” possa “celebrar o novo contrato” [20]. Depois, em 2015, mais uma alteração ocorreu com “a extensão do período de contratação aumentado com mais 1(um) ano, passando assim, “a contratação para o exercício de função docente terá o prazo máximo de 3 (três) anos e poderá ser prorrogada até o último dia letivo do ano em que findar esse prazo” [21].

No ano de 2015, a SEE estabeleceu *Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo*[22] para o quadriênio de 2015 a 2018, em que “reafirma seu compromisso com a melhoria da qualidade do ensino”. Esse documento apresenta 6 (seis) diretrizes com o princípio de “melhoria da qualidade com igualdade e equidade para todos”:

1. “Foco no desenvolvimento das competências e habilidade previstas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo”;
2. “Escola como foco prioritário da gestão central e regional”;

---

20. A Lei Complementar Nº 1.215, de 30 de outubro de 2013, altera a Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado, de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Artigo 6º - Para o ano letivo de 2014, os docentes contratados nos termos desta lei complementar **poderão celebrar novo contrato de trabalho**, com vigência correspondente ao citado ano letivo, sendo que o número máximo de contratações não poderá ultrapassar o limite das celebradas no ano letivo de 2013, desde que atendidos os seguintes requisitos: II - **decurso do prazo de 40 (quarenta) dias**, contados do término do contrato anteriormente celebrado; § 3 – Após a extinção do contrato celebrado nos termos do artigo 5º das Disposições Transitórias desta lei complementar, **fica vedada, sob pena de nulidade, a contratação do mesmo docente antes de decorridos 200 (duzentos) dias do término do contrato.** (**grifo nosso**) Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/alteracao-lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

21. A Lei Complementar Nº 1.277, de 22 de dezembro de 2015, altera a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. “Artigo 6º § 1º - Para suprir atividade docente da rede de ensino público estadual, os docentes poderão celebrar novo contrato de trabalho, observada a existência de recursos financeiros, com fundamento nesta lei complementar, decorridos 180 (cento e oitenta) dias do término do contrato. § 2º - Quando o novo contrato de trabalho a que se refere o § 1º deste artigo tiver como contratados docentes indígenas, o prazo ali estabelecido corresponderá a 30 (trinta) dias.”. Artigo 2º - Os §§ 1º e 2º do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, alterada pela Lei Complementar nº 1.132, de 10 de fevereiro de 2011, passam a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 7º - § 1º - **A contratação para o exercício de função docente terá o prazo máximo de 3 (três) anos e poderá ser prorrogada até o último dia letivo do ano em que findar esse prazo.** § 2º - Os direitos e obrigações decorrentes da contratação para função docente ficarão suspensos sempre que ao contratado não forem atribuídas aulas”. (**grifo nosso**) Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/alteracao-lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

22. Documento publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, Caderno Executivo I em 05/03/2015. Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo – 2015 – 2018. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2015%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f05%2fpag_0019_0E9V07E077BUKe1T2EV779U03EJ.pdf&pagina=19&data=05/03/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100019>. Acesso em: 10 jul. 2018.

3. “Ambiente escolar organizado para aprendizagem- tempo, espaço pessoas;

4. Formação continua com foco na prática”;

5. “Coordenação e articulação com os municípios paulistas”;

6. “Coerência e estabilidade na comunicação para engajamento da rede e da sociedade” (SEE, 2015).

Para cada uma das seis diretrizes, são apresentadas “premissas” e “linhas de ação”. A primeira diretriz, com “Foco no desenvolvimento das competências e habilidade prevista no currículo Oficial do Estado de São Paulo”, tem como “linhas de ação” resgatar a centralidade do currículo como articulador de atividades, programas e recursos pedagógicos”, “garantir a articulação entre currículo e avaliação, e o uso dos resultados na reorientação da prática pedagógica” bem como “usar as TIC como recurso pedagógico auxiliar para desenvolver as competências e habilidades previstas no currículo”.

A terceira diretriz diz que: o “ambiente escolar organizado para a aprendizagem: tempo, espaço, pessoa” possui em cada uma dessas categorias suas “premissas” e “planos de ação”. Para a “premissa” “mais tempo para aprender” apresenta as “linhas de ação” de “otimizar o tempo e espaço escolar para garantir a todos o direito de aprender os conteúdos, competências e habilidades que o currículo prevê, implica retirar da pauta da escola projetos, programas ou atividades que não são articuladas com o currículo”. Com a “premissa espaço para aprender” possui como “linhas de ação” “priorizar as práticas escolares recomendadas pelo, ou articuladas com, o currículo oficial da Secretaria”. A última categoria “pessoa” tem como “premissa a qualidade dos recursos humanos que atuam na escola, especialmente a do professor, é o fator mais importante na determinação do desempenho dos alunos” e “a melhoria das competências profissionais deve ser objetivo permanente dos Supervisores e do Núcleo Pedagógico das Diretorias, constituídos pelos PCNPs” com as “linhas de ação”, no sentido de “adotar procedimentos de observação, tutoria e avaliação de desempenho destinados a promover mais eficiência e eficácia na atuação de diretores” e “adotar procedimentos de observação e tutoria para professores e outros profissionais direta ou indiretamente envolvidos no ensino e na aprendizagem”

No ano de 2016, a SEE, revoga a Resolução Nº 86 de 2008 que “estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos” nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, com nova Resolução Nº 2 de 08 de agosto de 2016 [23] que permite um

23. A Secretária Adjunta da Educação, Resolve: Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino,

aumento de 10% no número de alunos, em todos os níveis da educação básica.

Também nesse ano, a SEE lança as *Matrizes de Avaliação Processual* (2016) de todas as disciplinas "com o intuito de resgatar a centralidade do currículo", em consonância "com a primeira diretriz da política educacional de São Paulo para o quatriênio 2015 – 2018" (MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL, LÍNGUA PORTUGUESA, 2016). Assim, conforme o "segmento de ensino" tem-se determinados "componentes curriculares" para cada Matriz de avaliação:

- Ensino Fundamental I de 1° à 5º anos: Matrizes de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências;
- Ensino Fundamental II de 6° à 9º anos: Matrizes de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, mais as Matrizes de Geografia e História, Inglês e Espanhol, Arte e Educação Física;
- Ensino Médio do 1° à 3º anos: Matrizes de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, Geografia e História, Inglês e Espanhol, Arte e Educação Física, mais as Matrizes de Biologia, Física, Química, Filosofia e Sociologia.

As *Matrizes de Avaliação Processual* (2016), são materiais que possuem "os conteúdos, competências e habilidades propostos no Currículo Oficial, nos Cadernos do Professor e do Aluno", destacando "os conteúdos, as competências e habilidades" que devem ser desenvolvidos ao longo do percurso escolar, que orientarão a elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)" (MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL, LÍNGUA PORTUGUESA, p.9, 2016).

Neste documento, Matriz de Avaliação Processual, definem-se as matrizes de

---

visando a atendimento adequado aos alunos do ensino fundamental e médio, deverão observar, na composição das classes dos diferentes níveis e modalidades de ensino, o disposto na presente resolução. Artigo 2º - As classes de alunos serão constituídas, de acordo com os recursos físicos disponíveis e na conformidade dos seguintes referenciais numéricos: **I - 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental; II - 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental; III - 40 alunos, para as classes de ensino médio; IV - 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio. § 2º – Excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada, assim o exigir, poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV deste artigo.** Artigo 4° - Se, ao final de cada bimestre, constatar-se aumento ou diminuição da demanda escolar, a Diretoria de Ensino deverá reavaliá-la e proceder ao devido redimensionamento das classes e aos ajustes decorrentes das alterações efetuadas. Artigo 6º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 86, de 28-11-2008. (**grifo nosso**) Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=26/04/2016%2014:12:54>. Acesso em: 08 abr. 2018.

> referência para as avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica. Essas matrizes explicitam os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo do percurso escolar, destacando as que orientarão a elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) (MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL, LÍNGUA PORTUGUESA, p. 9, 2016).

Nelas, também é possível encontrar "competências e habilidades" passíveis de avaliação a cada bimestre, com referência no SARESP, deixando claro o que se espera no processo ensino-aprendizagem ao procurar orientar as ações pedagógicas de todos os professores, "acompanhando e analisando o cumprimento" do "Currículo Oficial" (MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL, LÍNGUA PORTUGUESA, p.9, 2016,).

3.2. O Cotidiano Escolar sob o Processo de Racionalização na Educação

Dentre as muitas "tarefas" que o professor da Rede Estadual de Educação desempenha, tem que acessar a Secretária Escolar Digital – SED[24], "plataforma 'on line' de Educação que oferece diversos serviços em forma de aplicativos para os alunos, seus pais ou responsáveis, professores e a gestão escolar" [25] (ver anexo 1)

Na SED, o professor tem que postar notas e faltas, no "aplicativo" "Diário de Classe", processo digital que é repetido na via de papel, no boletim do aluno que também cabe ao professor preencher [26] (ver imagem a seguir).

---

24. A Secretaria Escolar Digital é um programa inovador criado para centralizar e facilitar todas as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar, professores, alunos e seus responsáveis. A nova plataforma é personalizada para cada tipo de usuário. Para os pais dos estudantes, por exemplo, estão disponíveis o caderno do aluno, relatório de frequência, boletim e ocorrências registradas na escola. Os professores também têm acesso ao aplicativo "Diário de Classe", projeto piloto que permite o fácil acompanhamento sobre as faltas de cada um dos alunos em tempo real. O projeto é indicado para professores de Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/conheca-os-servicos-oferecidos-pela-secretaria-escolar-digital-da-educacao/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

25. Fazem parte da "gestão escolar" o Diretor, vice-Diretor e o Coordenador da escola.

26. DELIBERAÇÃO CEE N° 155/2017. Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. TÍTULO III - DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR. Art. 18. Os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: II – manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; Art. 19. § 3º O resultado final da avaliação de que trata o caput deste artigo será registrado em documento próprio, disponibilizado em data e plataforma previamente comunicados e devidamente conhecidos pelos alunos e seus responsáveis, ou entregue aos mesmos. Como nas escolas estaduais existe a falta de pessoal administrativo, funcionários da secretaria, mais esta tarefa foi delegada ao professor para cumprir a incumbência dessa deliberação que não diz textualmente que cabe ao professor fazê-la.

Figura 1 - Página Inicial da Secretaria Escola Digital – SED

Fonte: Secretária Escolar Digital (2019)

Para a elaboração do “plano” de aula bimestral de cada turma/série, bem como para a preparação de aulas, o professor precisa executar duas funções. A primeira, consultar a *Matriz de Avaliação Processual* (2016), referente a sua disciplina, pois elas apresentam:

> “[...] os conteúdos, competências e habilidades propostos no Currículo Oficial, nos Cadernos do Professor e do Aluno, com o intuito de sinalizar os percursos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados aos estudantes paulistas, ao longo da Educação Básica”. (MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL, LÍNGUA PORTUGUESA, p. 5, 2016).

A segunda função, acessar a plataforma digital chamada Foco Aprendizagem, um dos muitos “aplicativos” da barra de rolagem da Secretaria Escolar Digital (ver imagem abaixo).

Figura 2 - Plataforma Foco Aprendizagem menu "Resultados Educacionais"

Fonte: Secretaria Escolar Digital (2019)

> A plataforma Foco Aprendizagem foi desenvolvida para apoiar o planejamento escolar das escolas e o acompanhamento dos processos de avaliação. Por meio das ferramentas disponíveis na plataforma, os professores têm acesso a dados das últimas edições do Saresp, por disciplinas avaliadas, ano/série e turmas por meio de gráficos e tabelas que indicam as potencialidades e as fragilidades nas habilidades das matrizes de avaliação. (TUTORIAL PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, p.3, 2016).

Nessa plataforma, está à disposição do professor uma gama de “menus”. Nela, ele pode acessar os “níveis de proficiência” – “abaixo do básico, básico, adequado e avançado” – nas “competências e habilidades” desenvolvidas por aluno e por turma/série da Rede Estadual de Educação. A mensuração dos “níveis de proficiência” é feita por meio de duas avaliações, o Saresp e Avaliação da Aprendizagem em Processo-AAP, também

denominada Avaliação Diagnóstica- AD[27]. O SARESP ocorre uma vez por ano, aplicado aos "alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental I e II e dos alunos dos 3º anos do Ensino Médio que têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação". A AAP é aplicada a todas as turmas/série; ela ocorre a cada bimestre verificando a "consolidação" e "evolução" dos "níveis de proficiência" nas "competências e habilidades", referentes ao bimestre em andamento; com exceção da primeira AAP de cada ano que tem o intuito de mensurar a aprendizagem de "competências e habilidades" referentes ao ano anterior[28].

São esses testes padronizados, da AAP e do SARESP, que abastecem a Plataforma Foco Aprendizagem. Nela há o programa/ "modulo" Sistema de Acompanhamento de Resultados das Avaliações – SARA que organiza e sistematiza os dados dessas duas avaliações. O tutorial de utilização desse programa SARA explica o que ele é, bem como funciona:

> O Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações, SARA, é um módulo pertencente à plataforma Secretaria Escolar Digital (SED), que permite aos professores da Rede Estadual de Ensino o uso da tecnologia para cadastrar as respostas dos alunos de modo a viabilizar a visualização, em tempo real, de resultados e análises comparativas e evolutivas da aprendizagem de seus alunos,

27. Segundo o E-mail 50 de 21 de fevereiro de 2018, enviado a todos os professores: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica em conjunto com a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, considerando a importância de: - apoiar as ações diagnósticas em relação ao repertório assimilado pelos alunos, nas séries anteriores, seja pelas habilidades selecionadas para a prova objetiva, seja pela produção de escrita, seja pelo pensamento lógico matemático; - diagnosticar os aspectos de aprendizagem dos alunos com a finalidade de **traçar um plano de ação** para realinhamento do processo de recuperação das aprendizagens; e de - s**ubsidiar as atividades do planejamento e replanejamento escolar para construção do plano de ação inicial e dando continuidade durante o ano letivo**; Comunicam que[Itens] : **1** - As ações da Avaliação da Aprendizagem em Processo AAP - ocorrerão em 2018 com a aplicação de avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática a alunos da rede estadual regular, de todos os anos do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. **2** - A AAP, em sua edição inicial de 2018, denominada Avaliação Diagnóstica-AD, de caráter diagnóstico, se constitui em instrumento investigativo da aprendizagem dos alunos, **em termos de suas competências e habilidades**, objetivando subsidiar a progressão das aprendizagens ainda não consolidadas, por meio da **elaboração e execução de planos, pelo professor, para o desenvolvimento do currículo em sala de aula**. **3** - A AD, é referenciada pelos conteúdos e habilidades constantes na Matriz de Avaliação Processual - MAP, em Matemática, elaborada pela CGEB, para todos os anos e séries. Em Língua Portuguesa, apesar de serem semelhantes às da Matriz de Avaliação Processual, foram elaboradas para verificar o repertório assimilado pelos alunos nos anos/séries anteriores. **4** - Na presente edição, serão avaliadas habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores de estudo, estruturantes para o prosseguimento dos estudos em Matemática em cada ano/ série dos Ensinos Fundamental Anos Finais e Médio e em Língua Portuguesa conforme descrito no item 3. 5 - A 18ª edição da AAP-AD será constituída por provas de Língua Portuguesa e provas de Matemática para cada um dos anos do Ensino Fundamental e para cada uma das séries do Ensino Médio. (**grifo nosso**).
28. Ver **item 4** da nota anterior.

> otimizando assim o tempo destinado à organização dos dados e acelerando o processo de discussão, elaboração e implementação dos planos de intervenção pedagógica. O SARA contempla tanto o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) como o Ensino Médio e disponibiliza dois relatórios de resultados: (1) **Relatório de Percentual de Acertos:** visualização do percentual de acertos por questão em nível de Diretoria, escola, turma e aluno; no caso do Ensino Fundamental Anos Iniciais, o sistema está adequado para registrar e apresentar as informações de acordo com a nomenclatura e metodologia específica das AAP desse segmento. (2) **Relatório de Análise por Questão:** análise gráfica da distribuição das respostas dos alunos por questão da prova, em nível Diretoria, escola e turma. (TUTORIA DE UTILIZAÇÃO SARA-PROFESSOR, p. 1, s/d **grifo nosso**).

O SARA apresenta um menu divido em "Cadastro de respostas do aluno" e "Provas e recomendações pedagógicas". No primeiro, cabe aos professores tanto de Língua Portuguesa como de Matemática, digitar questão por questão das AAPs de cada aluno das suas turmas. Assim, a introdução dos dados da AAP fica a cargo dos professores dessas disciplinas, diferentemente do que ocorre com o SARESP. Ao se clicar no menu "Provas e recomendações pedagógicas" é direcionado ao "Drive do SARA" onde estão as recomendações pedagógicas intituladas Caderno do Professor do 1º ano até o 5 º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ano até 9º ano do Ensino Fundamental II e do 1º do ano até 3° ano do Ensino Médio, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática. Nesses cadernos "elaborados com os respectivos exemplares do Professor" estão contidas "orientações específicas para os docentes, instruções para a aplicação (Anos Iniciais), quadro de habilidades de cada prova" com a especificação das habilidades por questão "gabaritos, orientações e grades para correção", além de "recomendações pedagógicas gerais" (CADERNO DO PROFESSOR- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO, 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, MATEMÁTICA, p. 2, 2018).

A Rede Estadual de Educação, além da Secretaria Escolar Digital e a Plataforma Foco Aprendizagem, tem o Método de Melhoria de Resultado-MMR[29], "que busca soluções para as dificuldades de aprendizagem" dos alunos "nível não adequado", para

29. Em 2017, a Secretaria da Educação implantou o programa Gestão em Foco em 1.082 escolas estaduais, de 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão. O objetivo da Gestão em Foco é melhorar o aprendizado de 1 milhão de estudantes do Ensino Fundamental e Médio com a formulação de planos de trabalho personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar. O método é utilizado desde o planejamento estratégico para o ano letivo e passa por etapas como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em 04 jul. 2018.

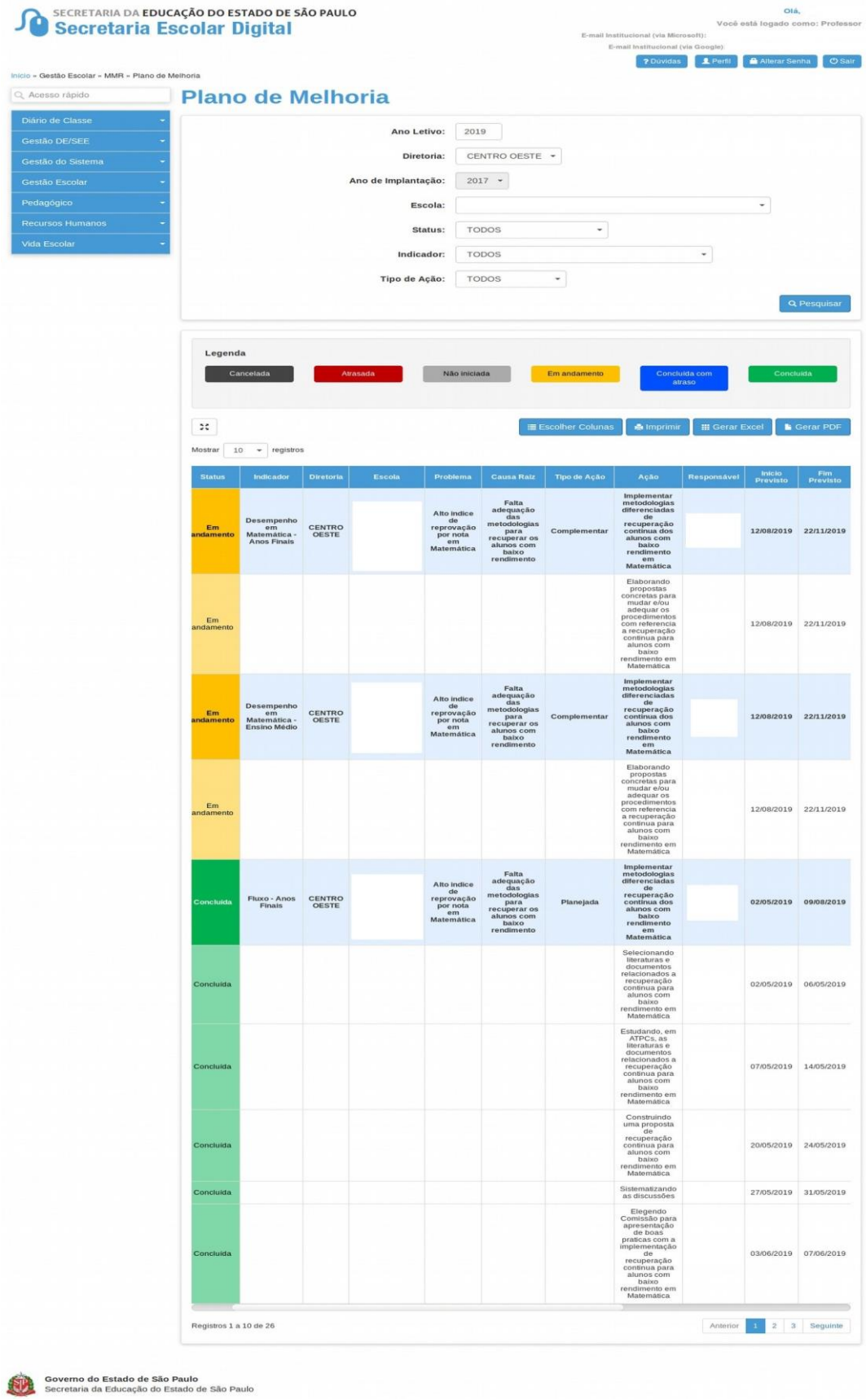
alcançarem o “nível adequado” no desenvolvimento de “competências e habilidades”. Esse MMR tem o objetivo “melhorar o aprendizado” por meio da “formulação de planos de trabalhos personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar”; utiliza o “planejamento estratégico para o ano letivo”, planejamento e replanejamento anual, além das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivos-ATPCs como “etapas para identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas” (ver figura 3).

Figura 3 - Método de Melhoria de Resultados-MMR

Fonte: https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco/ (2019)

O Método Melhoria de Resultados-MMR consiste em indicar o maior “problema” da unidade escolar. Para isso, reúne-se a comunidade escolar composta por direção, coordenação, professores, principalmente, de Língua Portuguesa e Matemática, além de pais de alunos que fazem parte do conselho da escola e da Associação de Pais e Mestre-APM. Depois de diagnosticado o “problema”, aponta-se a “causa raiz”, bem como um “plano de ação” com previsão de início, meio e fim. A responsabilidade pela aplicação do “plano de ação” alterna entre a direção e a coordenação conforme a “ação” proposta. Cabe ao responsável pela “ação” indicar os impactos previstos, bem como os recursos necessários para o cumprimento do “plano”.

Figura 4 - Plano de Melhoria MMR



Status	Indicador	Diretoria	Escola	Problema	Causa Raiz	Tipo de Ação	Ação	Responsável	Início Previsto	Fim Previsto
Em andamento	Desempenho em Matemática - Anos Finais	CENTRO OESTE		Alto índice de reprovação por nota em Matemática	Falta adequação das metodologias para recuperar os alunos com baixo rendimento	Complementar	Implementar metodologias diferenciadas de recuperação contínua dos alunos com baixo rendimento em Matemática		12/08/2019	22/11/2019
Em andamento							Elaborando propostas concretas para mudar e/ou adequar os procedimentos com referencia a recuperação continua para alunos com baixo rendimento em Matemática		12/08/2019	22/11/2019
Em andamento	Desempenho em Matemática - Ensino Médio	CENTRO OESTE		Alto índice de reprovação por nota em Matemática	Falta adequação das metodologias para recuperar os alunos com baixo rendimento	Complementar	Implementar metodologias diferenciadas de recuperação contínua dos alunos com baixo rendimento em Matemática		12/08/2019	22/11/2019
Em andamento							Elaborando propostas concretas para mudar e/ou adequar os procedimentos com referencia a recuperação continua para alunos com baixo rendimento em Matemática		12/08/2019	22/11/2019
Concluída	Fluxo - Anos Finais	CENTRO OESTE		Alto índice de reprovação por nota em Matemática	Falta adequação das metodologias para recuperar os alunos com baixo rendimento	Planejada	Implementar metodologias diferenciadas de recuperação contínua dos alunos com baixo rendimento em Matemática		02/05/2019	09/08/2019
Concluída							Selecionando literaturas e documentos relacionados a recuperação continua para alunos com baixo rendimento em Matemática		02/05/2019	06/05/2019
Concluída							Estudando, em ATPCs, as literaturas e documentos relacionados a recuperação continua para alunos com baixo rendimento em Matemática		07/05/2019	14/05/2019
Concluída							Construindo uma proposta de recuperação continua para alunos com baixo rendimento em Matemática		20/05/2019	24/05/2019
Concluída							Sistematizando as discussões		27/05/2019	31/05/2019
Concluída							Elegendo Comissão para apresentação de boas praticas com a implementação de recuperação continua para alunos com baixo rendimento em Matemática		03/06/2019	07/06/2019

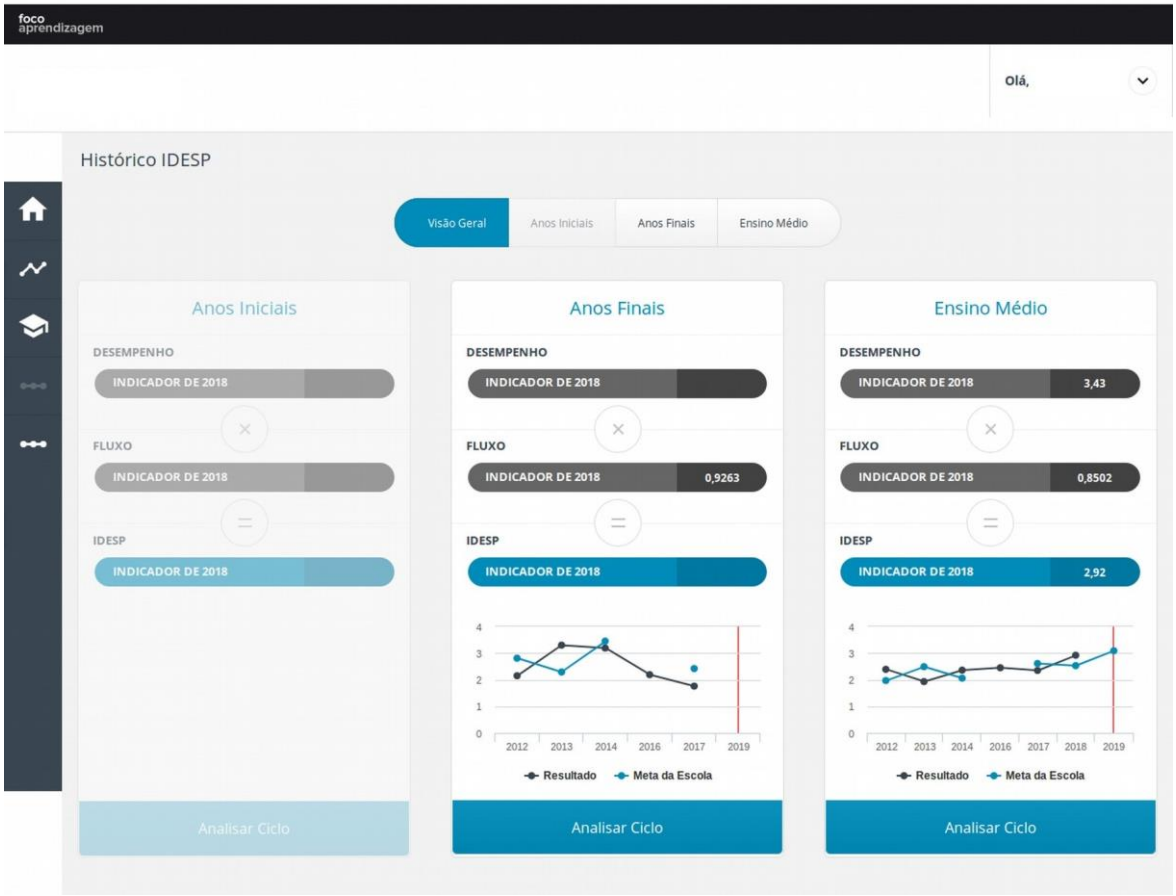
Fonte: Secretaria Escolar Digital (2019)

O planejamento anual que ocorre antes do começo das aulas, no primeiro bimestre, reúne os professores de todas as disciplinas na escola. No documento encaminhado aos professores, no começo do ano de 2017 pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica-CGEB, é possível perceber qual o objetivo e o que se pretende com o planejamento da Rede Estadual de Educação de São Paulo:

> A reflexão baseada em indicadores, ao constituir as considerações de cada envolvido no planejamento e execução das ações, deve levar à construção de um plano de ação, em que metas, objetivos, procedimentos, metodologias e recursos (humanos e materiais) estejam apresentados com clareza. A partir dos registros na plataforma Foco-Aprendizagem, referentes aos resultados do SARESP; registros na plataforma SARA, referentes às aplicações das AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo, em 2016; registros das avaliações realizadas pelos professores, as análises de situações críticas possibilitam direcionar a busca por soluções, que precisam ser decididas em conjunto (PLANEJAMENTO ESCOLAR 2017, p.4, 2016).

Para "a reflexão baseada em indicadores", no planejamento, os professores devem realizar análises tanto "quantitativas como qualitativas". Nas "quantitativas", são analisados os índices anuais do IDESP, disponíveis para o acesso do professor na plataforma Foco, no menu "Resultados Educacionais". Esse índice do IDESP apresenta os resultados da escola nos anos anteriores, as metas para o ano vigente e os anos seguintes, estabelecidas a partir do "histórico de informações detalhadas sobre o desempenho e o fluxo escolar" que pode ser visualizado na opção "Visão Geral" (ver figura 5 abaixo).

Figura 5 - Plataforma Foco Aprendizagem, Histórico IDESP opção "Visão Geral"



Fonte: Secretária Escolar Digital (2019)

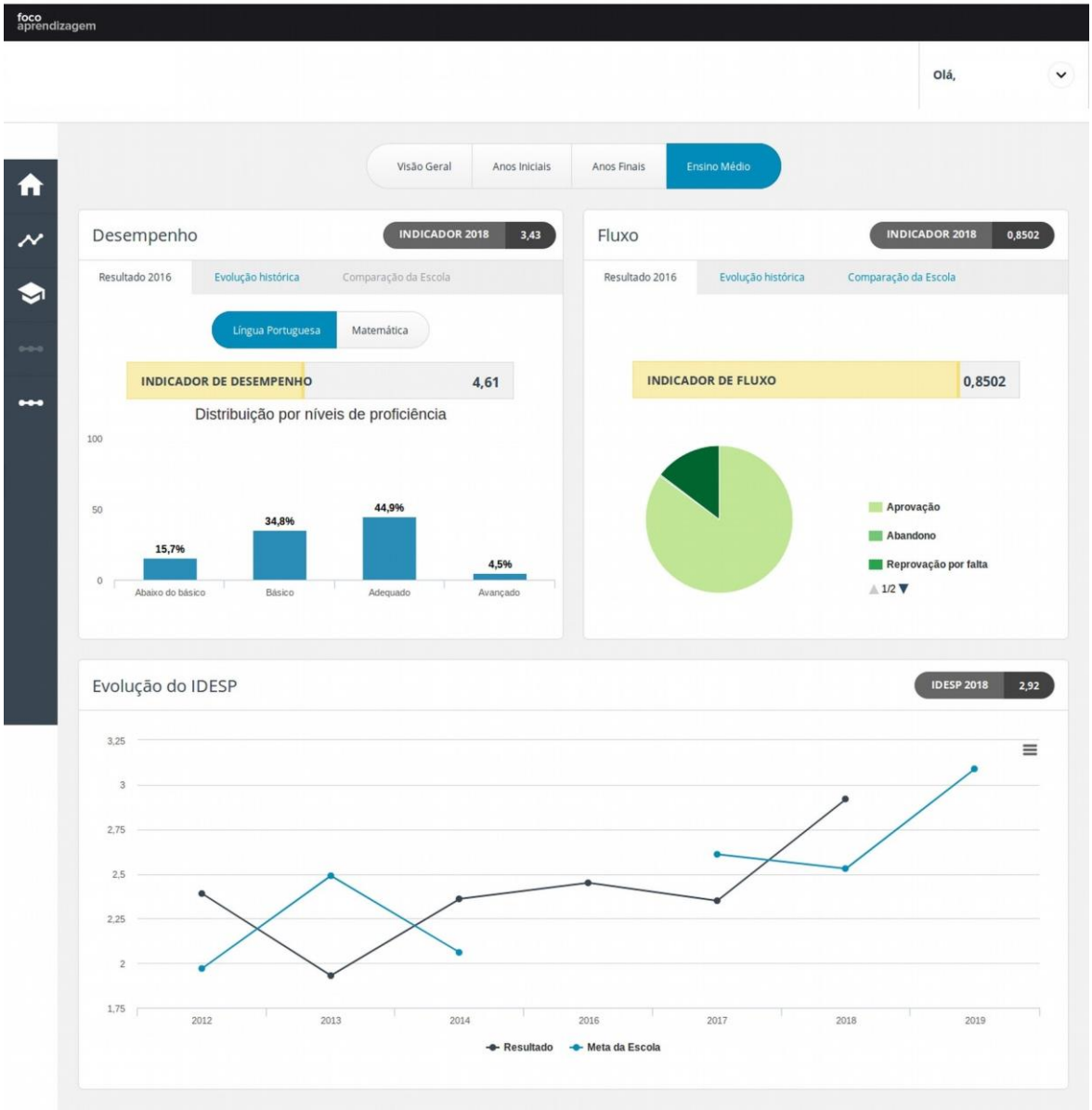
Nas “análises quantitativas” do menu do IDESP, ao selecionar a opção “analisar ciclo”, permite a visualização do desempenho e do fluxo dos alunos da escola para o final de cada ciclo. Assim, é possível observar esses indicadores tanto para o ensino fundamental II, referentes aos anos iniciais - 6º anos e aos anos finais - 9º anos, quanto para ensino médio, 3º anos, de dois modos diferentes, um na opção “Resultados 2016” e outro com a opção “Evolução Histórica”.

Selecionando a opção “Resultado 2016”, apresenta os valores dos indicadores de desempenho e do fluxo para o ano/série selecionado da escola. O indicador de desempenho é gerado pela média dos indicadores de Língua Portuguesa e Matemática, o que permite alternar a visualização entre essas duas disciplinas e verificar o indicador de cada uma delas por meio de um valor numérico em uma barra amarela, proporcionalmente. O

indicador de fluxo mostra a taxa de aprovação de um determinado ano/série (6ºano, 9ºano ou 3ºano do médio), relativa ao número de matrículas efetivadas. Assim, do total de alunos matriculados, subtraídos os alunos reprovados por falta, reprovados por nota e os alunos que abandonaram o ensino, chega-se ao valor numérico do fluxo mostrado por uma barra amarela, proporcional ao valor numérico.

Logo abaixo dos indicadores de desempenho e fluxo, é possível verificar, por meio da representação gráfica a "Distribuição por níveis de proficiência" e o fluxo. A "Distribuição por níveis" indica os percentuais de alunos para cada "nível", obtidos nas avaliações passadas de Língua Portuguesa e Matemática, para cada uma dessas disciplinas avaliadas. Esses indicadores são referentes aos "níveis de proficiências" "abaixo do adequado", "adequado", "médio" e "avançado" nas "competências leitora e escritora" e "raciocínio lógico" dentre outras. Também é possível verificar um gráfico mostrando os percentuais de alunos nas condições de aprovados, abandono ou reprovação (ver figura baixo).

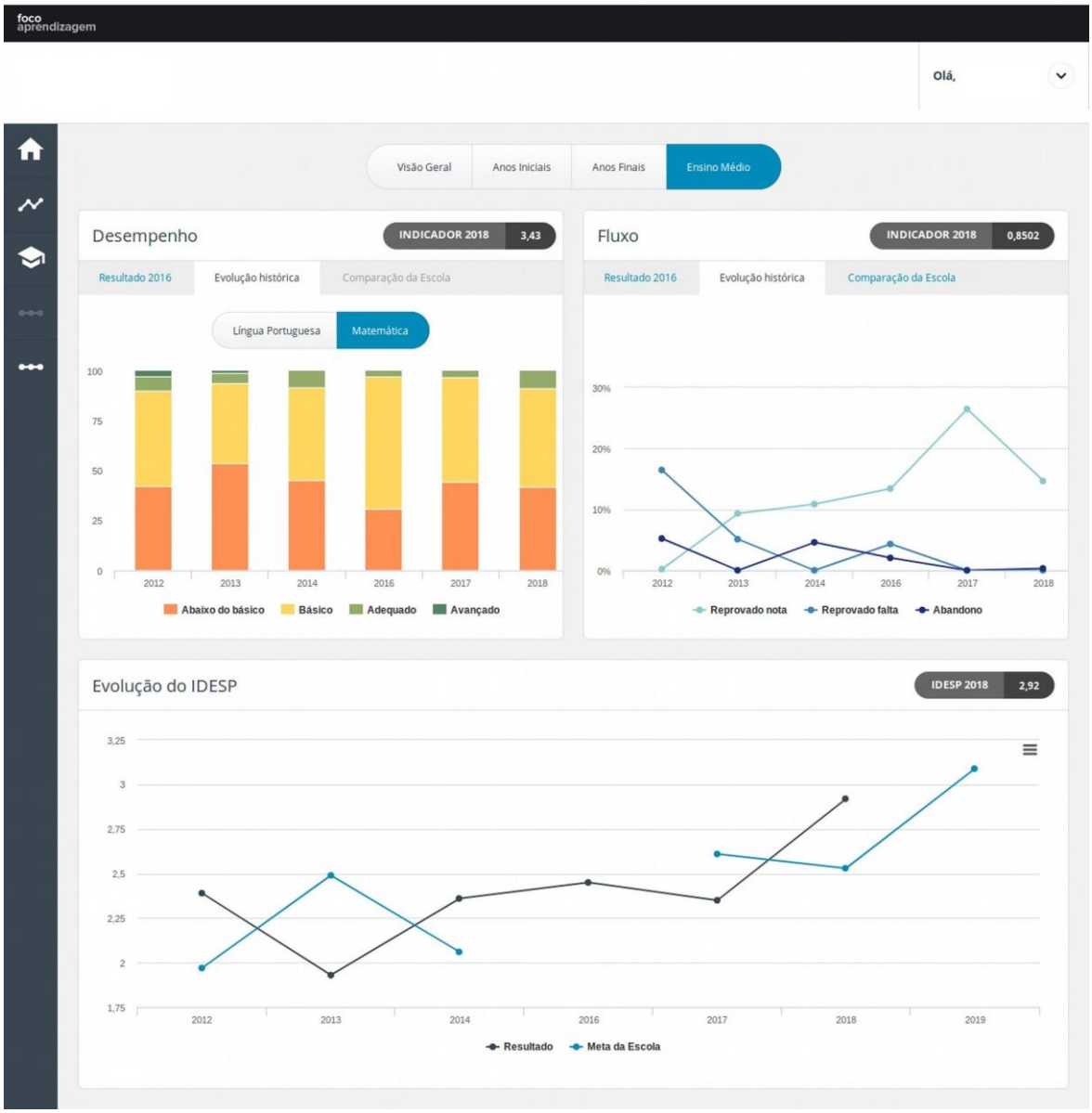
Figura 6 - Plataforma Foco Aprendizagem, ciclo: Ensino Médio opção "Resultado 2016"



Fonte: Secretaria Escolar Digital (2019)

Selecionando a opção "evolução histórica", visualiza-se o indicador de desempenho e do fluxo, desde o ano de 2012. Assim, é possível analisar os indicadores de desempenho por percentuais de "níveis de proficiência" e "fluxo" por percentuais de alunos nas condições de aprovados, abandono ou reprovação dentro de uma série histórica. (ver figura abaixo).

Figura 7 - Plataforma Foco Aprendizagem, ciclo: Ensino médio opção "Evolução histórica"



Fonte: Secretária Escolar Digital (2019)

As análises "qualitativas" podem ser feitas por dois menus diferentes. No menu do IDESP, na opção "Mapa de Habilidades" e no menu "AAP" (ver figura 2). Eles permitem dois tipos de observação, uma por turma/série e outra por aluno. Por turma/série da escola, é possível analisar o "grau de domínio" dos alunos, em cada uma das habilidades do SARESP", como resultado dessa prova que é processado e sistematizado pelo Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações-SARA. Por aluno, é possível

acompanhar as habilidades desenvolvidas por ele, bimestralmente, como resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo-AAP, também processado e sistematizado pelo SARA.

Os “Mapas de Habilidades” são quadros que apresentam todas as habilidades de uma determinada série/ano ou turma, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o “grau de domínio” dessa turma referente a essas habilidades (TUTORIAL PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, p.5, 2016). Esses mapas são divididos de modo retrospectivo e prospectivo. Nos mapas em retrospectivas, é possível analisar as informações sobre o “grau de domínio” que os alunos de uma turma específica possuem em relação às habilidades da Matriz do Saresp, desde o ano de 2012. São apresentados os mapas para os 5º, 7º e 9º anos/série do Ensino Fundamental e para o 3ª ano/série do Ensino Médio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O “grau de domínio” é um indicador único que exprime em que medida um aluno tem domínio de determinada habilidade. É possível calcular o grau de domínio médio de um grupo de alunos, como o de uma escola ou de uma Diretoria de Ensino. Esse indicador permite a comparação entre diferentes turmas e/ou escolas em diferentes habilidades, facilitando a gestão pedagógica das escolas, bem como das Diretorias de Ensinos. As habilidades são associadas a um grupo de itens das provas já realizadas, e os alunos são classificados de acordo com o grau de domínio em três níveis: alto, médio e baixo (PASSO A PASSO: ACESSO AO MAPA DE HABILIDADES DO SARESP, s/d). “O grau de domínio” (ver imagem abaixo) de uma habilidade refere-se ao “nível de proficiência” nas “competências” como “abaixo do adequado”, “adequado”, “médio” e “avançado”. Assim, por exemplo, se grande parte dos alunos de uma turma/série domina determinada habilidade, essa habilidade terá grau de domínio alto. Se pequena parte dos alunos dessa turma domina determinada habilidade ela terá grau de domínio baixo. Se boa parte dos alunos tem domínio em determinada habilidade, ela terá grau médio (TUTORIAL-PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM, p.7, 2016).

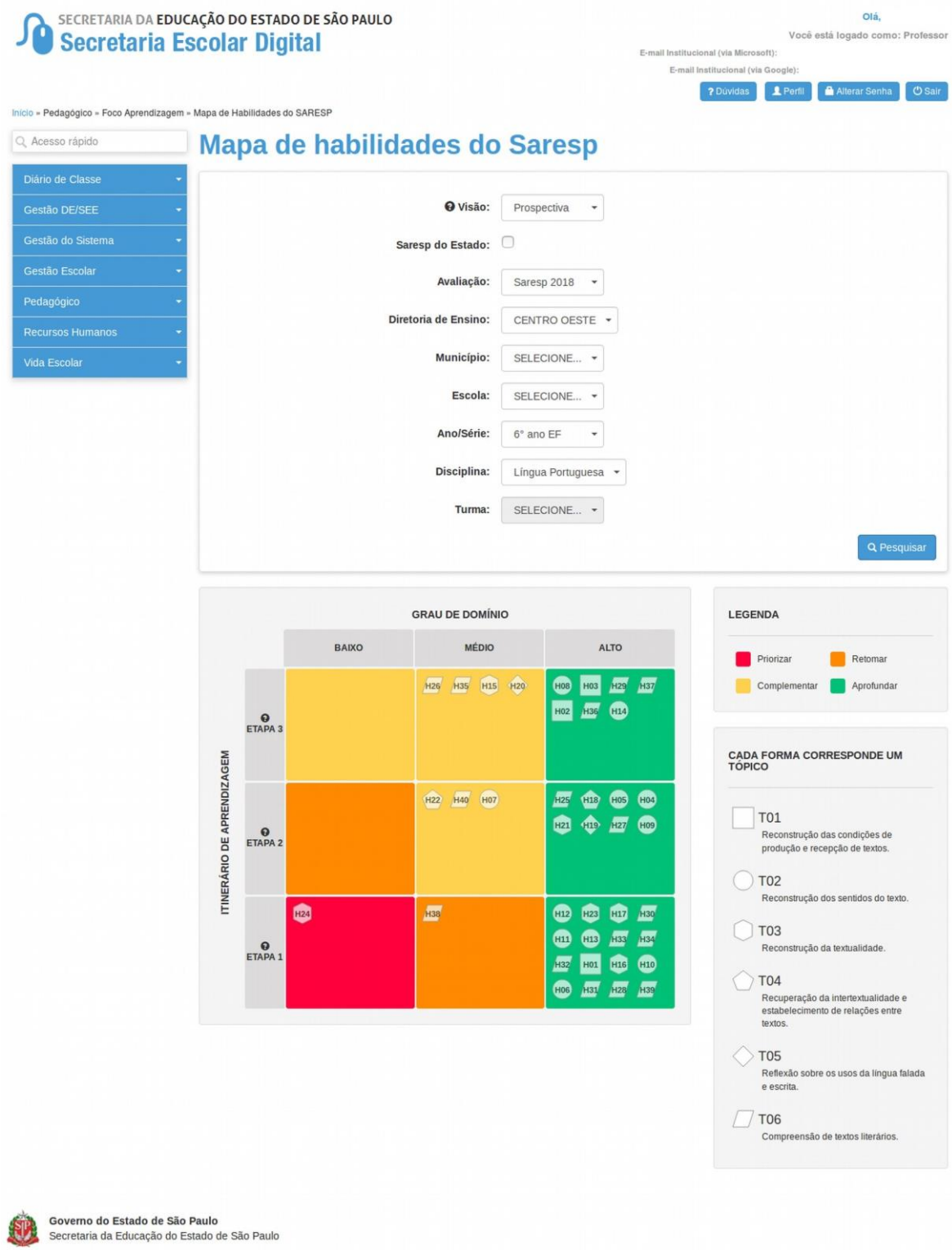
Figura 8 - "Mapas de Habilidades" em Retrospectiva

Fonte: Secretaria Escolar Digital (2019)

Os mapas em prospectiva trazem informações que permitem a análise sobre o grau de domínio provável/esperado no ano vigente que os alunos de uma turma/série deveriam possuir em relação às habilidades da Matriz do Saresp. São apresentados mapas para o 6º ano do Ensino Fundamental e do 1ª ano do Ensino Médio. O SARA, para a elaboração

desses mapas, verifica nas turmas do ano atual os alunos que realizaram o SARESP, no ano anterior, mensurando os valores de proficiência. Assim, os cálculos das probabilidades para o “grau de domínio”, no ano vigente, são realizados com o quantitativo desses alunos (ver figura abaixo).

Figura 9 – Plataforma Foco Aprendizagem "Mapa de Habilidades" em Prospectiva

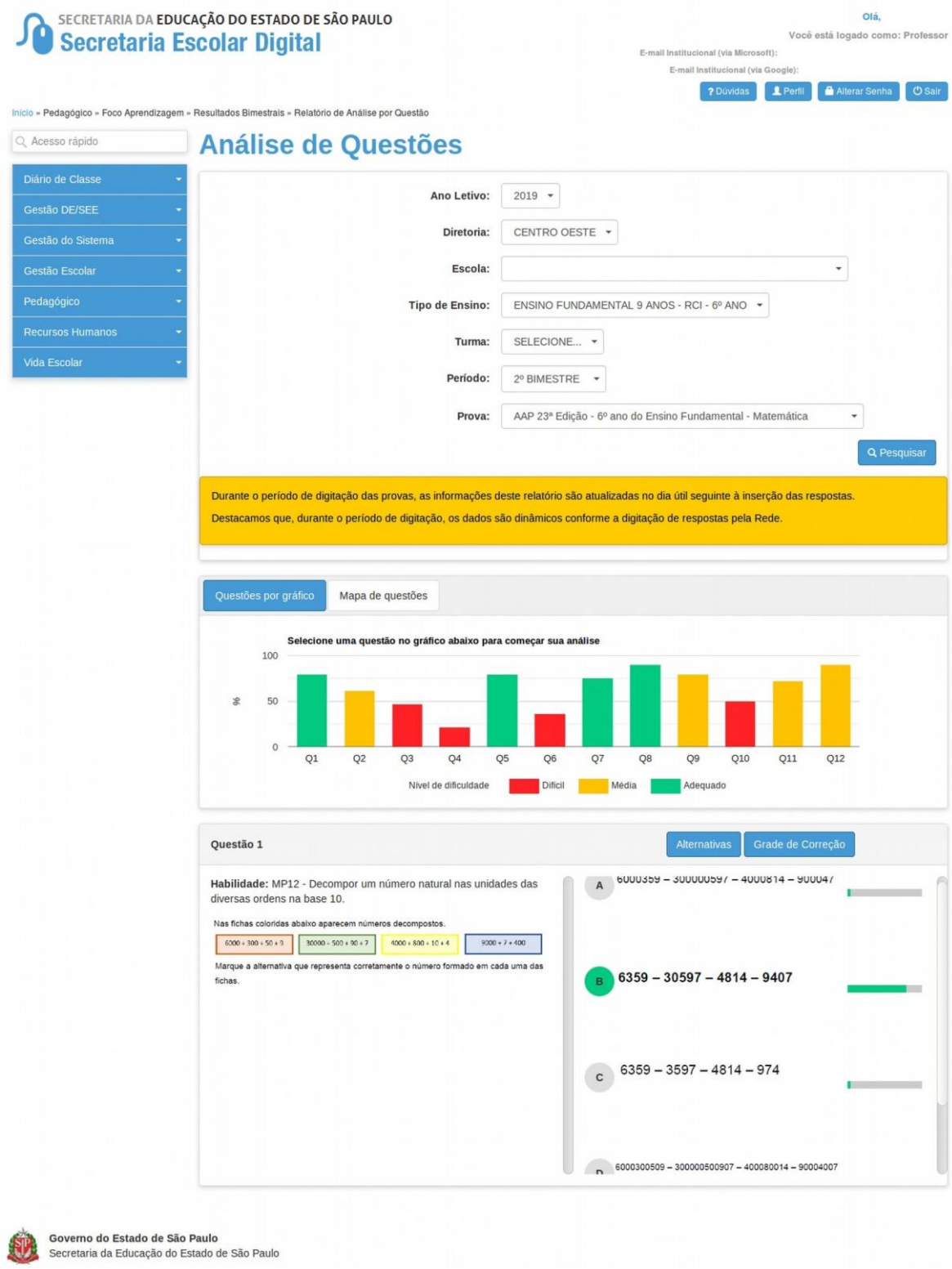


Fonte: Secretaria Escolar Digital (2019)

Tanto nos “mapas em retrospectivas”, quanto em “perspectivas”, cada habilidade é apresentada no interior de uma figura geométrica que especifica o tema ao qual ela está associada. Nos mapas, as habilidades estão alocadas em três etapas que se distribuem ao longo do eixo vertical com uma legenda de cores. Na etapa 1, ficam as habilidades estruturantes; por isso, algumas habilidades aparecem nesse nível como prioridades referenciada com a (cor vermelha = Priorizar). Na etapa 2, ficam as habilidades que se estruturam a partir das primeiras e que consolidam os conhecimentos dos alunos; por isso essas habilidades são retomadas e complementadas (cor laranja = Retomar; cor amarela = Complementar). Na etapa 3, ficam as habilidades que ampliam ou aprofundam os conhecimentos (cor verde = Aprofundar).

Os Resultados bimestrais das Avaliações da Aprendizagem em Processo-AAPs são divididos em Relatórios de “Análises por Questão” e “Relatório de Desempenho”. No primeiro, observa-se um gráfico com a quantidade de alunos de uma determinada turma/série que acertaram cada uma das 12 questões das AAPs de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que para cada questão aparece seu enunciado e habilidade específica (ver figura abaixo).

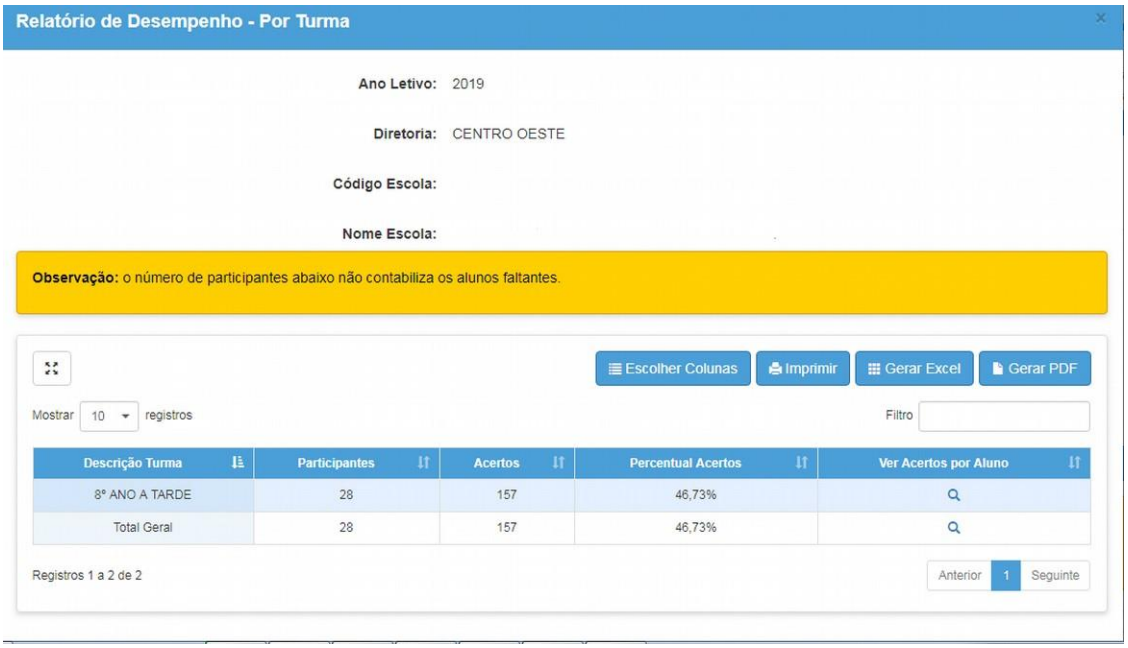
Figura 10 - Plataforma Foco Aprendizagem, "Análise de Questões"



Fonte: Secretaria Escolar Digital (2019)

O Relatório de Desempenho traz informações do desempenho médio do porcentual de acertos de todas as turmas do Ensino Fundamental II e Médio (ver figura abaixo), bem como o percentual de acerto por aluno dessas turmas, em que é possível ver a alternativa de resposta dada a cada questão, quando aparece na cor verde indicando o acerto e na cor vermelha o erro, além do "grau de domínio" (ver imagem abaixo).

Figura 11 – Plataforma Foco Aprendizagem menu "Relatório do Desempenho" por Turma



Fonte: Secretaria Escolar Digital (2019)

Figura 12 – Plataforma Foco Aprendizagem menu "Relatório de Desempenho" por Aluno

Relatório de Desempenho - Por Aluno

Ano Letivo: 2019

Diretoria: CENTRO OESTE

Código Escola:

Nome Escola:

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA

Habilidade: SELECIONE...

Escolher Colunas | Imprimir | Gerar Excel | Gerar PDF

Mostrar 10 registros

Filtro

Participação: 100,00 %	Total Consolidado:	70,00%	73,33%	53,33%	63,33%	73,33%	76,67%	90,00%	50,00%	26,67%	56,67%	76,67%	76,67%
Nome do Aluno	Acertos	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12
		Médio	Fácil	Difícil	Fácil	Médio	Fácil	Fácil	Difícil	Difícil	Médio	Difícil	Médio
[redacted]	9	C ✔	D ✔	B ✔	B ✖	B ✔	A ✔	B ✔	A ✔	A ✖	C ✖	C ✔	C ✔

Fonte: Secretaria Escolar Digital (2019)

O professor, ao correlacionar o "Relatório de Desempenho" do aluno (figura 11) com o "Relatório" de "Análise por Questão" (figura 9) na qual aparece a habilidade específica de cada questão da prova da AAP, consegue saber qual habilidade cada aluno da turma acertou ou errou. Isso permite, ao professor, saber que habilidade precisa ser priorizada, retomada, complementada e aprofundada para, assim, alcançar os "níveis de proficiências" "desejados" para cada aluno, para cada turma, bem como para a escola.

Depois de analisar e comparar os "indicadores" de "desempenho" quanto aos "níveis de proficiência" e de fluxo quanto as "reprovações por notas e faltas" e "abandonos" de cada turma/série da escola referentes aos anos e bimestres anteriores, os professores devem elaborar um "plano de "ação". Para traçarem um "plano de ação" são reunidos em torno dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, os professores das outras disciplinas que são separados conforme o ciclo de ensino, em função das "competências e habilidades" a serem desenvolvidas que estão diretamente relacionadas às disciplinas de cada segmento de ensino. Assim, no Fundamental II, são reunidos com o professor de Português, os professores de História e Geografia; com o professor de Matemática, os professores de Ciências, Educação Física e Artes. No Médio, como há mais

disciplinas, o arranjo dos professores se dá seguinte forma: professor de Português com o núcleo de Humanas, professores de Filosofia, Sociologia, Geografia e História; o professor de Matemática com o núcleo de Exatas, professores de Química, Física, Biologia e Educação Física e Artes. Tanto no Fundamental II como no Médio, os professores são reunidos para "pensarem e elaborarem as aulas" e/ou "sequências didáticas", ou seja, um "plano de ação" com o objetivo de atingir e passar dos "níveis de proficiência adequados", até alcançar o "nível avançado".

Nos ATPCs – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivos – que ocorrem uma vez por semana, ao longo de todo ano letivo, os professores continuam o trabalho iniciado no planejamento, a elaboração de um "plano de ação", que nada mais é do que a "elaboração de aulas" e/ou "sequências didáticas" que cada professor precisa apresentar para "seus pares". Assim, como "plano de ação", o professor apresenta uma "sequência didática" explicitando quais "competências e habilidades" está focando e como pretende desenvolver as que estão "abaixo do básico", sem descuidar e fazer avançar as "habilidades" dos alunos que estão no "nível básico e adequado", a fim de se alcançar o "nível avançado"; na sequência didática, o professor precisa mostrar como suas aulas "dialogam" com as "competências e habilidades" a serem desenvolvidas, tanto na disciplina de Português como na de Matemática. É isso o desenvolvimento de "competências e habilidades transversais", isto é, "comuns às áreas", o que a Secretaria da Educação e "gestão escolar" entendem como interdisciplinaridade. Além disso, em alguns ATPCs, junto com a coordenação, os professores acessam a plataforma Foco, no primeiro e segundo bimestre, principalmente, para acompanhar o desenvolvimento de "competências e habilidades", o que ocorre geralmente depois da aplicação das AAPs, já que essas avaliações mostram os "níveis de proficiências" dos alunos, bem como das turmas.

O replanejamento anual ocorre no segundo semestre do ano, antes do início do terceiro bimestre, após as férias de julho. No documento encaminhado aos professores, no segundo semestre de 2017, pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica-CGEB é possível perceber qual o objetivo e o que se pretende com o replanejamento da Rede Estadual de Educação de São Paulo:

> "Ao longo do primeiro semestre, a escola produziu indicadores a partir de suas avaliações e seus registros, constituindo-se em significativo potencial para rever percursos e promover ações de apoio às aprendizagens definidos pela equipe escolar durante as aulas de trabalho pedagógico coletivo – ATPC. Houve também

> a aplicação da 15a edição da avaliação da aprendizagem em processo – AAP. No início do segundo semestre, houve uma semana intensiva, constituída por atividades desafiadoras, integrando estratégias diversificadas como apoio às aprendizagens. Em seguida, ocorreu a aplicação da 16a edição da AAP. Estas duas ações produziram novos indicadores, que devem integrar-se àqueles produzidos no primeiro semestre para subsidiar as reflexões da equipe escolar no Replanejamento e, por conseguinte, a elaboração do plano de ação, que servirá como base para os últimos três meses do ano letivo" (REPLANEJAMENTO 2017- CORRIGINDO RUMOS, p. 6, 2017).

"Para rever percursos e promover ações de apoio às aprendizagens", no replanejamento, os professores analisam os "indicadores" referentes às duas Avaliações de Aprendizagem em Processo, ocorridas no primeiro e segundo bimestre, "que são instrumentos que produziram os indicadores do primeiro semestre e que devem integrar-se às novas ações que subsidiarão os últimos meses do segundo semestre", isto é, os índices mostram se a "estratégia" de focar em "determinadas" "competências e habilidades" que estão "abaixo do básico e no básico", a partir do planejamento e do "plano de ação", surtiram resultado ao "promover aprendizagem" dos alunos para os "níveis acima do básico". Caso os alunos que estavam com as "competências e habilidades" "abaixo do básico" tenham alcançado o "nível básico", é hora de "corrigir os rumos" e focar em "estratégias diversificadas", para que o desenvolvimento nas "competências e habilidades" alcance o "adequado". Assim, a elaboração do "plano de ação" deve assegurar duas "estratégias" na escola, um plano de continuidade do ritmo das atividades planejadas no primeiro semestre para o desenvolvimento do currículo e um plano que acelere as experiências de aprendizagem, possibilitando ao conjunto dos estudantes um avanço na sua progressiva e contínua trajetória escolar (REPLANEJAMENTO 2017-CORRIGINDO RUMOS, 2017).

Para isso, "o professor precisa se desdobrar em 4 ou 5", conforme os "níveis de proficiências", como apontado na fala do diretor no replanejamento. Isto quer dizer que o professor deve continuar com o desenvolvimento de "competências e habilidades" referentes ao terceiro e quarto bimestre em andamento, até porque elas serão mensuradas nas Avalições de Aprendizagem em Processo- AAPs, em cada um desses bimestre, ao mesmo tempo em que precisa fazer uma "recuperação contínua e paralela" com aqueles alunos que foram mal nas duas AAPs para "corrigindo rumos" do primeiro semestre, ao buscar recuperar os alunos que apresentaram "níveis de proficiências" "abaixo do básico" e

“básico”. Também porque no segundo semestre além das duas AAPs, ocorre o SARESP verificando o desenvolvimento de “competências e habilidades” para os alunos dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II e da 3ª série do Ensino Médio.

Dessa maneira, os professores, tanto de Português e Matemática, como das outras disciplinas devem se basear nos indicadores individuais, por aluno e coletivo por turma/série, da plataforma Foco, para formularem o seu plano de aula e, por meio do seu planejamento bimestral, planejamento e replanejamento anual, focarem em “competências e habilidades” a serem desenvolvidas ao longo do ano, já que elas são mensuradas bimestral com as AAPs e anualmente com o SARESP.

No final do ano, cabe ao professor, quando retiver[30] um aluno, especificar, individualmente, em quais “competências e habilidades” ele tem mais dificuldades. Isso, o professor precisa por meio da via digital e também por papel em que deve entregar uma cópia de cada aluno retido para a coordenação, listando quais “habilidades e competências” estão no “abaixo do básico e “básico”, ou seja, “abaixo do adequado”. Além disso, o professor precisa traçar um “plano de recuperação” para o ano seguinte, baseado nas “competências e habilidades” que estão “abaixo do adequado”, para que esse aluno possa alcançar o “adequado”, ao longo do ano e da série em que foi retido. Para isso, bastar acessar a Plataforma Foco Aprendizagem, onde estão listados “os níveis de proficiências” nas “competências e habilidades” da turma, bem como do aluno; assim, é possível saber quais estão no “abaixo do adequado” e no “adequado”, portanto, que “competências e habilidades ainda precisa desenvolver”.

3.3. Impactos sob aprendizagem do aluno e sob o ensino do professor

A pedagogia das “competências e habilidades” traz à tona um “abstracionismo pedagógico” ao homogeneizar aluno, professor e escola, como se eles fossem todos iguais e respondessem da mesma maneira aos estímulos a que são submetidos. É sobre essa homogeneização e engessamento do cotidiano escolar que nos alerta Azanha (2011), ao se pensar a escola de forma abstrata no discurso, na pesquisa, no currículo e, principalmente,

30. Com a nova formatação em três ciclos, ocorrida em 2014, os estudantes poderão ficar retidos três vezes ao longo do Ensino Fundamental, ao final de cada uma das etapas. Esses estudantes passarão por uma recuperação intensiva, ao longo de um ano, onde farão a revisão dos conteúdos com estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas, de acordo com as suas necessidades. As mudanças não alteram o Ensino Médio. Nessa etapa da escolaridade, o sistema é seriado, ou seja, o aluno pode ficar retido ao final de cada um dos três anos do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-progressao-continuada>. Acesso em: 04 jul.2018.

na prática do ensino e da aprendizagem, ou seja:

> "(...) 'abstracionismo pedagógico', entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever explicar ou compreender situações reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a 'princípios' ou 'leis' gerais que sua abrangência abstrata seria, aparentemente, suficiente para dar conta das situações focalizadas" (AZANHA, 2011. p. 42).

Pensar e refletir de forma concreta o aluno, o professor e a escola é não cair no "abstracionismo pedagógico". Por isso, é importante ressaltar que o que é "descrito e prescrito" muitas vezes não pode ser confundido com o ensino real, ou seja, com a realidade pedagógica (CHERVEL, 1990). Assim, é possível perceber uma "recusa e a resistência" de muitas escolas, bem como de muitos professores, frente ao aparato e pedagogia das "competências e habilidades". No entanto, é preciso ressaltar um "investimento" (FOUCAULT, 2001), cada vez mais intenso, sobre o docente e o aluno, na tentativa de "enredá-los"; o que mostra uma luta desigual e perversa no interior da escola que muitas vezes busca submeter a prática do professor de forma mais contundente, além de procurar "produzir" um tipo de aluno. Dessa maneira, é possível perceber que o aparato das "competências e habilidades" "investe" de forma diferente, tanto no professor como no aluno, impactando ambos de modo negativo.

Impactos sob aprendizagem do aluno

O *Currículo do Estado de São Paulo* (2011) está todo fundamentado na noção de competência, elaborado como situação de "resolução de problemas". É possível perceber que ao aluno está sendo "ensinado" apenas "competências e habilidades", enquanto uma simplificação do ensino e de aprendizagem, ou seja, uma versão do conteúdo escolar do qual todo o conhecimento foi extraído, restando apenas parte do conteúdo necessário para o desenvolvimento de "competências e habilidades". O processo que está ocorrendo, com essa concepção pedagógica, é de socialização e negação, já que o aluno frequenta a escola ao mesmo tempo que tem o acesso ao conhecimento das disciplinas científicas negado, por meio de uma imposição ativa de um "currículo oficial" que leva ao desenvolvimento de determinadas "competências e habilidades" como capacidade de "resolução de problemas".

Isso gera um grande impacto na formação do aluno, ao negar-lhe o direito à aprendizagem e ao conhecimento e saberes formulados e reconhecidos, tanto pela ciência como pela sociedade. Isso, porque nega ao aluno a apresentação de um patrimônio cultural e sua participação no pensamento criativo das grandes tradições humanas que passam pela

literatura, história, geografia, filosofia, ciência e tecnologia, pois como bem aponta Passmore, no texto *Ensinando a ser crítico*: “para participar dessas tradições deve-se primeiro ser instruído, aprender uma disciplina, ser iniciado” (PASSMORE, 1967).

Nessa pedagogia, a função da escola como *lócus* do desenvolvimento de “competências e habilidades” circunscreve e subestima o desenvolvimento e a capacidade do aluno de progredir intelectualmente. Isso, em contraponto à função escolar propriamente dita, qual seja, a de letramento, enquanto alfabetização e ensino da leitura e escrita, de acesso à cultura e à ciência, de acesso ao conhecimento e saberes acumulados e desenvolvidos pela humanidade. Assim, o aluno é enredado por mecanismos institucionais, como o “currículo oficial” e o caderno do aluno, a um aprendizado necessário para desenvolvimento de “competências e habilidades” que o situa como “sujeito” da sua aprendizagem, mas que na realidade, restringe-lhe o acesso a uma trajetória de maior relevância escolar e social. Essa concepção das “competências e habilidades” esconde mecanismos internos de exclusão, ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social profissional do aluno.

Esse é um ponto fundamental do debate, a relação entre as dimensões socio-educacionais e socioprofissionais. Assim, ocorre uma privação de acesso ao conhecimento das disciplinas científicas e saberes, necessários para o desenvolvimento pessoal e social do aluno em detrimento do desenvolvimento de determinadas “competências e habilidades” como capacidade para a “resolução de problemas”. Isso ocasiona uma perda e deficiências de requisitos, para que a pessoa exerça determinados tipos de trabalhos socialmente mais valorizados e remunerados, que estão obviamente conectados com a raiz da divisão social do trabalho na sociedade atual. Essa espécie de determinação da divisão social do trabalho, baseada no acesso do conhecimento e saberes, aparece como fonte de privilégios e de desigualdades sociais, estruturantes de muitos problemas contemporâneos, como a pobreza, a injustiça e uma vida vivida sem dignidade.

Com foco na aprendizagem do aluno, a concepção de pedagogia das “competências e habilidades” volta sua atenção, não apenas para a matrícula e conclusão, mas para verificar se os alunos apresentam o desenvolvimento de “habilidades e competências” necessárias e relacionadas à situação de “resolução de problemas”. Assim, se busca um enquadramento para o mercado de trabalho, em que o objetivo dessa pedagogia está na sua “articulação com o mundo do trabalho” (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011).

Impactos sob o ensino do professor

Os impactos que atingem o professor recaem sobre o trabalho e “saberes docentes” (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2010) por meio da articulação da flexibilização e precarização do seu ofício. Assim, podemos indagar sobre as características, a natureza e a prática do trabalho docente. Na educação e, especificamente, na “profissão docente” que ensina conhecimentos das disciplinas científicas e saberes amplos, ele mobiliza todo um arcabouço teórico-metodológico-conceitual e uma concepção pedagógica e curricular na sua prática de trabalho. Isto é, o professor mobiliza e articula “saberes docentes” (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2010) por meio da elaboração de aulas, da escolha dos conteúdos, do que e como ensinar, da escolha da avaliação, do que e como avaliar.

Isso é o que marca uma diferença crucial e importante que delimita a tênue fronteira do trabalho docente em relação flexibilização da reflexão sobre sua atividade. Assim, é por refletir sobre o seu ofício, que o trabalho docente se diferencia de atividades e ocupações que caracterizaram trabalhos e funções em que, muitas vezes, predominou o desempenho de atividades mecânicas e irrefletidas, baseadas nos princípios científicos Tayloristas-fordista do século XIX. Por isso, a articulação do trabalho docente e seus saberes pode ser entendido, considerado como exercício da sua profissão, e o docente um profissional da educação.

Em contrapartida a mobilização e articulação do trabalho e “saberes docentes” (GAUTHIER,2013; TARDIF, 2010) há a pedagogia das “competências e habilidades”. Com ela é possível perceber que o professor vem sofrendo um forte “investimento” (FOUCAULT, 2001) que busca simplificar, processar e substituir a concepção pedagógica de seu trabalho. Assim, o professor que vem sendo “enredado” pela pedagogia das “competências e habilidades”, perde sua identidade docente, porque não mais reflete sobre o currículo e o seu conteúdo, a elaboração de aula e a sua didática bem como sobre a avalição.

4. A CONFIGURAÇÃO DO APARATO DAS "COMPETÊNCIAS E HABILIDADES": A ARTICULAÇÃO ENTRE A TECNOLOGIA, A AVALIAÇÃO E O CURRÍCULO

Da descrição feita do cotidiano escolar, é possível perceber a organização de um aparato das "competências e habilidades". Ele é estabelecido sob o arcabouço da Secretaria Escolar Digital-SED com seus aplicativos como a Plataforma Foco Aprendizagem-Foco, Sistema de Acompanhamento de Resultados das Avaliações-SARA aliado ao Método Melhoria de Resultados-MMR, com os exames padronizados, SARESP e a Avaliação de Aprendizagem em Processo-AAP, somados a *Matriz de referência para avaliação Saresp: documento básico* (2009), *Currículo do Estado de São Paulo* (2010) e *Matrizes de Avaliação Processual* (2016) de todas as disciplinas do ensino básico, com os cadernos do professor e do aluno, além de planejamentos e replanejamentos para a "análise e comparação de indicadores" de "níveis de proficiências nas competências e habilidades", seguida então, de um "plano de ação" formulado a partir da "análise e comparação" desses "indicadores", para atingir, o nível básico, passar para nível intermediário até alcançar o avançado nos níveis de proficiências das "competências e habilidades". Portanto, tudo isso reunido é o que se entende como a constituição de um aparato das "competências e habilidades".

Esse aparato das "competências e habilidades" está baseado em três eixos bem definidos, mas que possuem uma articulação e combinação profunda. O primeiro, o tecnológico que corresponde a Secretaria Escolar Digital-SED, a Plataforma Foco Aprendizagem, o Sistema de Acompanhamento de Resultados das Avaliações-SARA e o Método de Melhoria de Resultado-MMR. O segundo eixo, o avaliativo que corresponde aos testes padronizados do SARESP e Avalição de Aprendizagem em Processo-AAP. E, por fim, o último eixo, o Curricular, com a *Matriz de referência para avaliação do Saresp: documento básico* (2009), *Currículo do Estado de São Paulo* (2010) e as *Matrizes de Avaliação Processual* (2016) de todas as disciplinas do ensino básico. É sobre cada um desses eixos com os seus componentes que nos deteremos agora procurando aprofundar um pouco mais sua análise e compreensão.

4.1. Eixo da tecnologia

O eixo da tecnologia articula a Secretaria Escolar Digital-SED com os aplicativos da Plataforma Foco Aprendizagem-Foco e o Sistema de Acompanhamento de Resultados

das Avaliações-SARA com o Método Melhoria de Resultados-MMR.

A tecnologia, muitas vezes, é apresentada às pessoas como apolítica, tecnocrática e desprovida de valor, no entanto ela pode ser tudo, menos desprovida dessas características. Por isso, ela é construída por meio de operações de juízo e fruto de discernimento como um ato fundamentalmente intencional. Com isso, sublinha-se que a tecnologia não apresenta características "positivas ou negativas", poder de "criação ou destruição" em si mesma, mas ela gera impactos significativos conforme sua incidência sobre os sujeitos sociais, devido ao seu uso e aplicação, seja na indústria e no trabalho, seja na vida social e no cotidiano, na educação para o ensino e o aprendizado. Outra coisa que se deve ter em mente é que, em razão do alto grau de conectividade, acesso da informação e comunicação que tem como base os avanços tecnológicos que atravessam o cotidiano, pode levar a pensar que uma negação ou afastamento dessa conectividade da info-comunicação seja um caminho a trilhar, mas que pouca contribuição traria para questões sociais e educacionais.

Dessa maneira, não se trata de apontar para programas, softwares e algoritmos como os responsáveis principais da dinâmica de caos e ódio e modulação social que se observa no espaço virtual e real, na contemporaneidade. Mas que a dinâmica de utilização da tecnologia é mais uma dimensão da vida, enquanto ferramenta construída pela própria sociedade, utilizada por empresas e pessoas com uma finalidade e intencionalidade que vem convergindo com o ideal de lucro do capitalismo, o que acaba por impactar o cotidiano social. Assim, a tecnologia utilizada na escola vem apresentando um impacto significativo no contexto do ensino e da aprendizagem que envolve o professor e o aluno.

O que se percebe é que a forma como a tecnologia vem sendo utilizada na escola pública Estadual está inserida em um contexto de precarização, flexibilização e busca de controle do ofício do professor que está inserido no contexto contemporâneo de imbricamento do processo de reprodução do capital por meio da tecnociência. Assim, cada vez mais, diversos processos, incluindo o ensino e a aprendizagem, vêm sendo subordinados a tecnologias digitais. Desse modo, uma gama mais ampla de atividades educacionais vêm sendo subordinada aos critérios tecnológicos; isto é, ao moldar os problemas educacionais em uma forma que se preste a um conjunto de instrumentos, métodos, mecanismos e soluções técnicas, tais processos educacionais são incorporados e aplicados, orientando-se tão somente pela racionalidade tecnológica. Assim, a burocracia, que é essencialmente caracterizada pelo cumprimento de regras, e a tecnologia, que é essencialmente caracterizada pela obtenção de resultados ditos "bem-sucedidos", são

sintetizadas e unificadas em um mesmo processo de racionalidade educacional.

Dessa maneira, a “atividade laboral”, especialmente quando a “produção” é “imaterial”(GORZ, 2008), como no caso da educação e da produção do conhecimento, caracteriza-se, por um aumento da intensidade, graças ao desenvolvimento e à difusão das tecnologias digitais que reduzem o tempo de processamento, por exemplo, do perfil dos alunos e das turmas/séries por meio da coleta, elaboração e sistematização de dados de sua aprendizagem como acontece com as avaliações padronizadas. Assim, como a tecnologia digital é direcionada e utilizada como meio de racionalidade, um dos fins da educação, que é a prática de ensino e de aprendizagem que envolve os professores e alunos, na construção e interação de laços sociais, tende a ser cada vez mais organizada de modo descrito e prescrito, o que envolve medições periódicas, utilização de aplicativos, afim de constatar e alcançar uma certa “produtividade educacional”, conforme o “grau de domínio” dos “níveis de proficiências” nas “competências e habilidades”.

Por isso, o que é fundamental, para a compreensão do processo de racionalidade, é tirar o olhar da inovação da tecnologia digital, com seu ar de modernidade, para direcioná-lo para o que há de mais precário, flexível e socialmente invisível nesse processo. Assim, ao olhar tanto para a profissão docente e execução de seu trabalho, como para o ensino e a aprendizagem, é possível perceber a força e o avanço do processo de racionalidade na educação. Portanto, a utilização, em larga escala, de programas de processamento e comparação de dados de turmas/série bem como do perfil de alunos, gerando uma grande quantidade de índices configura, na nossa perspectiva, como um fator de “decomposição” e “simplificação” da prática docente, ao buscar substituir a compreensão do professor das necessidades de aprendizagem do aluno.

4.2. Eixo da Avaliação

O eixo da avaliação é composto pelos testes padronizados do SARESP e da Avaliação de Aprendizagem em Processo-AAP. Para se ter uma ideia da importância dos exames estandardizados, vale sublinhar que, para Perrenoud (1999), “os procedimentos de avaliação” aparecem como central para “uma abordagem por competências”:

> “Se a abordagem por competências não transformar os procedimentos de avaliação - o que é avaliado e como é avaliado — são poucas as suas chances de seguir adiante. Melhor seria reformar simultaneamente os programas e os procedimentos de avaliação. Isso deveria ser automático, porém não costuma ser feito: chega a ser excepcional ver um sistema educacional repensar, ao mesmo

tempo, a avaliação e os programas, por isso envolve outros especialistas, outras comissões, conforme outros calendários" (PERRENOUD, p.78, 1999).

A *Matriz de Referência para avalição Saresp* (2009) apresenta a seguinte figura:

Relações entre habilidades, conteúdos e competências avaliadas e expressas nos níveis de desempenho da Escala de Proficiência do SARESP nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SARESP, p.12, 2009).

Essa figura evidencia o quanto a Avaliação do Saresp é central para o aparato das competências e habilidades. Ao observá-la, note-se em seus vértices "os três aspectos fundamentais da avaliação que são os conteúdos, habilidades e competências" (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SARESP, 2009). O lado esquerdo da figura representa a escala de proficiência, que relaciona o domínio dos conteúdos e habilidades alcançadas, o que permite mensurar o nível de domínio das competências avaliadas. O lado direito da figura relaciona conteúdos e competências cuja função é o objetivo do Saresp, isto é, verificar se os professores estão ensinando os conteúdos esperados para os anos escolares avaliados e os alunos aprendendo, ou seja, estão em qual nível de proficiência, como indicativo do domínio das "competências avaliadas" (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SARESP, 2009).

Por isso, o Saresp permite a mensuração do "grau de proficiência" das competências desenvolvidas pelo aluno, em seu processo de escolarização, ao "verificar" a associação "de conteúdos disciplinares" com a "utilização de habilidades" para "a resolução das questões ou tarefas proposta nas provas". Assim, a avaliação de competências ocorre por intermédio dos indicadores de habilidades associadas ao conteúdo, em uma situação de prova (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SARESP, 2009).

A Avaliação da Aprendizagem em Processo - AAP é elaborada com propósito de "acompanhamento da aprendizagem das turmas e alunos de forma individualizada, com um caráter diagnóstico" (CADERNO DO PROFESSOR AVALIAÇÃO DE

APRENDIZAGEM EM PROCESSO, 9ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, MATEMÁTICA, p. 2, 2018). Para isso, utiliza uma quantificação de “habilidades” referenciada na Matriz de Avaliação Processual (2016), tanto de Língua Portuguesa quanto em Matemática que mensura bimestralmente. A avaliação está dividida em doze (12) questões, com três (3) “níveis de dificuldades”, distribuídos da seguinte forma, quatro (4) questões no nível “adequado”, quatro (4) de nível “médio” e quatro (4) de nível “difícil”(ver figura 9, na página 70). Conforme o número de acertos das questões por “nível de dificuldades”, classifica-se o aluno quanto ao “nível de proficiência” nas “competências e habilidades”, como “abaixo do adequado”, “adequado”, “médio” e “avançado” respectivamente (ver figura 11, na página 72).

As avaliações, como o Saresp e AAP, são apresentadas como “científicas”, porque padronizadas, processadas por computador e possibilitadoras de classificação “objetivas”. No entanto, visam à constituição de um modelo de ensino e de aprendizagem específico que atravessa tanto o aluno como o professor. Com relação ao aluno, Perrenoud (1999) esclarece o que entende por “avaliação formativa”:

> “A abordagem por competências remete para qual sistema de avaliação? Não se trata apenas de pensar uma avaliação formativa, mesmo que indispensável em uma pedagogia das situações-problema ou em processos de projetos. Quando aprendem de acordo com esses processos, os alunos estão, forçosamente, em situação de observação formativa, sendo levados a confrontar suas maneiras de fazer e de dar-se mutuamente. Nesse caso, a avaliação não diz respeito ao adquirido, mas aos processos em curso, conforme uma sequência de sucessivas interações, explicações e hesitações” (PERRENOUD, p. 78, 1999).

Por isso, a “avalição formativa” atravessa o professor, porque se trata de difundir “uma cultura da avaliação”, para mobilizá-lo sobre o impacto e a “eficácia” de sua ação na aquisição e desenvolvimento de “competências e habilidades”. Assim, do ponto de vista da avaliação, o professor tem pouca margem para escapar do desenvolvimento das “competências e habilidades”, uma vez que as provas buscam auferir exatamente a aprendizagem “complexa e personalizada” do trabalho de formação propriamente dito” de formas de aprender precisamente “habilidades e competências imbricadas” como capacidade para situações de “resolução de problemas”, como bem evidencia Perrenoud (1999):

> “Hoje, não existe uma alternativa única para o sistema das provas escolares e dos exames de conhecimentos. Os sistemas educacionais procurarão inevitavelmente,

> algo simples e econômico. O mais sábio seria desistir o quanto antes, para fazer de uma necessidade uma virtude: a avaliação das competências não pode ser senão complexa, personalizada e imbricada no trabalho de formação propriamente dito" (PERRENOUD, p 89, 1999).

No entanto, esses testes padronizados, por si só, são uma temeridade, pois consideramos que o conhecimento não pode ser medido em um dia específico, escolhido por uma secretaria da educação e baseado em um conteúdo padronizado. Isso porque, o máximo que se está mensurando é uma parte do conteúdo padronizado, não o conhecimento, o que, se supõe, o aluno aprendeu, como o próprio Perrenoud (1999) esclarece:

> "É impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se desistir da prova escolar clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de um 'exame de competências', colocando-se todos os 'concorrentes' na mesma linha de largada. As competências são avaliadas, é verdade, mas segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais ativos do que outros, pois nem todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, cada um mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos. Isso permite, quando necessário e para fins formativos ou certificativos, estabelecer balanços individualizados de competências" (PERENOUD, p. 78, 1999).

Esses testes padronizados não avaliam as condições de produção dos processos de ensino e aprendizagem e não envolvem diretamente os docentes e alunos, portanto não é avaliação, mas uma mensuração simples. Mesmo que testes padronizados sejam direcionados para medir essas "competências", não parece factível que eles consigam medi-las. Já que, se medir conteúdos não é medir um conhecimento, o que seria, então, medir competências? Simplesmente, medir competências como se estas fossem algo evidente e como não mais importassem a aprendizagem, a formação e o conhecimento do aluno, mas "estabelecer balanços individualizados de competências" "necessárias para fins certificativos", como a conclusão do ensino básico, o que determina o "Currículo do Estado".

Também é possível perceber uma lógica ligada a uma preocupação com a avaliação de resultados, para serem comparados internamente e internacionalmente (THERRIEN & LOIOLA, 2001). Assim, percebe-se, a manifestação de uma racionalidade administrativa-avaliativa, própria dessa "pedagogia das competências e habilidades" que apresenta uma funcionalidade que simplifica o debate sobre as finalidades educativas a uma questão de

indicadores medidos por meio desses testes padronizados, bem como reduz o desenvolvimento existencial, social e cultural dos alunos a apenas resultados medidos em função de normas e índices para comparações nacionais e internacionais.

Essas avalições padronizadas, sejam as nacionais como as baseadas em modelos internacionais, tiram do professor a elaboração da avalição como um instrumento de retorno didático sobre a concepção e execução de suas aulas. Isso arranca do professor um dos fatores que constitui a prática docente que é a elaboração da avaliação. Se o professor não possui instrumentos próprios de avalição como indicador da elaboração e realização de aulas, não faz sentido um estudo e preparação de suas aulas, pois esses instrumentos avaliativos servem como uma orientação de partida, mostrando o desenvolvimento e apontamento para onde se pode chegar com a elaboração e prática de aula. O importante não é o ponto de chegada, a execução da aula, mas a possibilidade de reelaboração e de novos desenvolvimentos de práticas que permitam outras possibilidades do aprendizado. Portanto, a não elaboração da própria avaliação configura, na nossa perspectiva, como um fator de "decomposição" e "simplificação" da prática docente.

4.3. Eixo do Currículo

Esse eixo articula a *Matriz de Referência para avaliação Saresp* (2009), o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2011), e as *Matrizes de Avaliação Processual* (2016) de todas as disciplinas da Educação Básica Estadual.

O *Currículo do Estado de São Paulo* (2011) está organizado sumariamente com os seguintes tópicos:

1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos

2. Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo

I. Uma escola que também aprende

II. O currículo como espaço de cultura

III. As competências como referência

IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita

V. Articulação das competências para aprender

VI. Articulação com o mundo do trabalho (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, 2011)

Alguns desses tópicos serão abordados agora.

No tópico 1: Uma educação à altura dos desafios contemporâneos diz:

> "A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e intervenções solidárias (aprender a fazer e conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. […]. Por isso, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de a aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, p.12, 2011)

Com relação a essa passagem, cabe sublinhar dois pontos. O primeiro, que as dimensões da competência "aprender a aprender, aprender a fazer e conviver" (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, 2011) estão intimamente ligadas às dimensões do "saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-conviver" (PERRENOUD, 2000; DeSeCo da OCDE, 2003; ZABALA e ARNAU, 2010; RUÉ, 2009). O segundo, os princípios centrais de tal currículo que tomam por base as competências como eixo da aprendizagem, com destaque para as "competências leitoras e escritoras articuladas para aprender e para contextualização no mundo do trabalho" (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, 2011).

Em outro tópico 2.I: Uma escola que também aprende:

> "Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma "comunidade aprendente", nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem hoje é que a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal" (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, p.13, 2011).

Com relação a essa passagem, é possível perceber um currículo conectado com o mundo contemporâneo em que a tecnologia da informação e comunicação vem gerando grande impacto. Por isso, a ideia de "comunidade aprendente", em que todo o conhecimento produzido pela a humanidade encontra-se, reunido e disponível na rede de

internet, para quem tem acesso a ela. Esse parece ser o grande problema da atualidade, a disponibilidade de acesso que, teoricamente, a tecnologia da informação permite, mas que, sem infraestrutura de possuir um aparelho de celular com um pacote de dados de internet, ou outra forma de se conectar à rede mundial, sem a mediação para um conhecimento de como selecionar informações, percebendo seu sentido e significado, além de como transformar a informação em conhecimento, acaba por tornar a pessoa um "excluído digital", mais uma categoria como tantas outras para complementar a marginalidade socioeconômico em que muitos alunos são inseridos.

No tópico 2.III: As competências como referência, fica evidente uma preocupação com a prática docente em diversas passagens, como a que se destaca, a seguir:

> "O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender. [...]. Pensar o currículo hoje é viver uma transição na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu" (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, p.15-16, 2011).

Esse trecho mostra uma preocupação com a prática de trabalho do professor. Assim, o currículo, que tem "a competência como referência", busca deslocar a centralidade no professor, a partir do que ele vai ensinar para a centralidade no aluno, a partir do que ele vai aprender. Como se isso alterasse o "fracasso escolar" que seria motivado pela "prática não efetiva" do professor para com a aprendizagem do aluno. Essa mudança de enfoque do ensino do professor para aprendizagem do aluno não alterou significativamente a Educação Estadual, porque passados mais de dez anos de implementação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008), o Estado não alcançou sua meta do IDEB[31], para os anos de 2013, 2015 e 2017, tanto para o 9ºano do fundamental II, quanto para o

31. "O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4º e 8º séries [respectivamente 5º ano e 9º ano] do ensino fundamental e 3º série/ano do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)" Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb Nota Técnica s/d p.1. Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), na Série Documental – Texto para Discussão nº 26. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

3ºano do médio[32], nem apresentou um desempenhado bom nesse índice quando comparado com outros Estados da Federação. Aqui, cabe ressaltar que a comparação entre Estados envolvendo os seus Ideb, bem como fatores como *PIB* estadual, números de alunos, escolas e professores, além do rendimento médio dos professores de cada Rede Estadual, correlacionados com dados sobre a infraestrutura da educação de cada Estado que estão inseridos biblioteca e/ou sala de leitura, laboratório de informática, pátio coberto, auditório, escolas que dispõem de acesso à internet, laboratório de ciências, quadra de esporte coberta ou não, todos estes fatores investigados pelo Censo Escolar da Educação Básica foge ao escopo de nosso trabalho, por isso deixamos indicado como possibilidade de futuras pesquisas.

A *Matriz de referência para avaliação Saresp* (2009) diz:

> "Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia" (MATRIZ REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SARESP, p.8, 2009).

Esse trecho mostra que a Matriz foi "configurada" para a "indicação" das "bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos", separando por série/ano as "expectativas de aprendizagem para cada ano competências e habilidades" de modo prescrito que, posteriormente, "possíveis de serem avaliadas ao final de cada ano e ciclo".

Por isso:

> "No caso do Saresp, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação" (MATRIZ REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SARESP, p.8, 2009).

Em uma passagem da *Matriz de Avaliação Processual: língua portuguesa,*

32. Dados retirados do endereço eletrônico do Inep. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em: 04 jul. 2019.

linguagens (2016) diz:

> "É necessário destacar que, enquanto as Matrizes de Referência para Avaliação Processual, apresentadas neste documento, definem conteúdos e habilidades passíveis de serem avaliados por meio de prova objetiva em cada um dos bimestres, as Matrizes de Referência para o Saresp indicam as habilidades mais gerais associadas aos conteúdos estruturantes de cada componente curricular, e são base para a avaliação ao final de cada ciclo de sua aplicação" (MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL; LÍNGUA PORTUGUESA, LINGUAGENS, p.8, 2016).

Tanto as passagens citadas acima da *Matriz de Referência para avaliação Saresp* (2009), quanto da *Matriz de Avaliação Processual: língua portuguesa, linguagens* (2016) mostram uma articulação entre a avaliação e o currículo. Assim, o professor não elabora a avaliação, que indica a possibilidade de aprendizado dos seus alunos e permite pensar a elaboração e reelaboração de suas aulas. O professor não participa da elaboração do currículo, que vem descrito e prescrito, ocasionando a perda de sua autonomia, com relação à concepção curricular que possui, baseada na sua formação e prática cotidiana, o que configura, na nossa perspectiva, como um fator de "decomposição" e "simplificação" da prática docente.

Dessa maneira, o que o aparato das "competências e habilidades" traz é a definição, prescrição e aplicação de procedimentos pedagógicos-didáticos. Para Apple (2002), todo processo de desqualificação é, por sua vez, um processo de requalificação. Isso porque ocorre uma transferência das qualificações e das capacidades dos processos de planejamento, organização e de realização do trabalho do professor, para "métodos e instrumentos operacionais". Isto é, a requalificação é transferida para o aparato da pedagogia das "competências e habilidades" com os seus mecanismos: testes padronizados, tecnologia digital e um currículo descrito e prescrito que habilita uma pessoa, com "notórios saberes", não concursada e sem formação de licenciatura e/ou pedagogia concluída, executar e aplicar essa pedagogia, com as atribuições de um professor.

Essa desqualificação docente se assenta no aparato da pedagogia das "competências e habilidades". Isso ocorre com a transferência de seus conhecimentos, saberes e prática, para aquilo que se pode chamar mecanismos de desqualificação do trabalho docente. Pela transferência da elaboração da avaliação, que já vem pronta e é denominada Avaliação de Aprendizagem em Processo e Saresp, que visa medir "competências e habilidades"; pela

transferência do conteúdo já que inscrito e prescrito no *Currículo do Estado de São Paulo* (2011), baseado em "competências e habilidades"; pela perda ou transferência do planejamento, elaboração e realização do plano de ensino e de aula ao ter que acessar a Plataforma Foco Aprendizagem, onde estão reunidas as "competências e habilidades" que cada turma/série e aluno devem desenvolver ao longo do ano e de cada ciclo de ensino; pela transferência da organização e execução, reflexão e reelaboração de aula, para o sistema de caderno do professor e do aluno em que vem estabelecido o que e como ensinar.

Nessa perspectiva, os professores da educação do Estado de São Paulo vêm sofrendo um processo de desprofissionalização por dois fatores. O primeiro, a decomposição e a simplificação dos seus meios de trabalho, que permite a padronização por meio dos cadernos do professor e do aluno, bem como da avaliação com AAP e o Saresp. O segundo, a introdução de tecnologias digitais educativas em larga escala na escola como, o Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações e a Plataforma Foco Aprendizagem que estão reunidos na Secretaria Escolar Digital. A junção desses dois fatores, padronização e tecnologias digitais, ou seja, racionalização educacional, ocasionam uma desqualificação e substituição do conhecimento, da reflexão e dos "saberes docentes", o que vem ocasionando um aprofundamento da desprofissionalização do trabalho do professor.

Essa desprofissionalização docente está assentada na desqualificação do desenvolvimento profissional, dos "saberes docentes", da reflexão na e para elaboração, organização e realização de seu trabalho. Sob o aparato da pedagogia das "competências e habilidades", a "execução" do trabalho docente recai no campo estrito da "eficiência", "efetivação" e competência, que é totalmente diferente do processo de ensino e da aprendizagem, porque este processo não é redutível, já que não permite o controle e combinação de suas dimensões inumeráveis, serem processadas e padronizadas.

Em resumo, do exposto sobre o aparato da pedagogia das "competências e habilidades", percebe-se que existe uma intervenção racional e combinada de relações que despojam o trabalho docente dos seus elementos e princípios fundamentais. Isso visando desqualificar por meio da "decomposição" e "simplificação" a prática docente, o que permite uma requalificação através da padronização e inserção de tecnologias digitais, que buscam ressignificar a profissão docente, ao procurar alterar de maneira articulada, os contextos e situações em que os professores trabalham, levando a novas intencionalidades para o ensino. Assim, é possível perceber uma articulação na prescrição de um currículo

que não é apenas e sobretudo, currículo, mas também uma combinação de um modelo didático-metodológico de ensino com a demanda contemporânea de formação de um sujeito que transite pelas fronteiras do trabalho, do empreendedorismo e do consumo.

5. TRABALHO E OS SABERES DOCENTE: O COTIDIANO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.

O trabalho docente não reside apenas na “passagem” de um conhecimento, de um saber, mas, sobretudo, em ensinar. Ensinar não é apenas “passar” um conhecimento ou saber, porque a educação possui uma dimensão intelectual, ética e política, portanto de transformação, isto é, a reunião do conhecimento e saberes que estão intrinsecamente ligados para a aprendizagem (ZEINCHNER, 2008). O sentido do ensino aparece na configuração das dimensões intelectual, ética e política, ao possibilitar a modificação da pessoa enquanto ser, o que permite um desenvolvimento e transformação pessoal do aluno que é atravessado por todas aquelas dimensões.

Para que o docente desempenhe sua atividade de ensino, que está além da transmissão, passagem de conhecimentos e saberes, de modos de agir e ser no mundo, alguns princípios são necessários. Assim, deve-se olhar para cada uma das dimensões que compõem o trabalho docente, desenvolvimento profissional, seu trabalho enquanto ativo e reflexivo (GIROUX, 2007; ZEICHNER, 2008) e os saberes docentes (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2010).

Com relação ao desenvolvimento profissional, é preciso entender que o ensino acontece em contexto complexo, situacional e intencional. Isso por muitos motivos, um deles a articulação entre teoria, a formação do professor e seu conhecimento, e a prática, habilidade desenvolvida no seu trabalho diário aliada às demandas de aprendizagens de seus alunos. O desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento do aluno se estabelecem pelas relações do processo de ensino e aprendizagem que, ao mediar o conhecimento e saberes, os atravessam. Nesse sentido, eles estabelecem, com o conhecimento e os saberes um processo de discriminação e identificação e transformação. Assim, tal circunstância complexa, situacional e intencional se efetiva justamente em contexto de sala de aula.

Por isso, para desempenhar a função docente, precisa haver todo um preparo, ou seja, uma formação docente de nível superior pedagógica e específica. Não basta um engenheiro, médico e advogado etc., complementarem a sua formação para simplesmente desempenharem a função de professor no ensino público ou mesmo no privado. Quando muito, todos são especialistas em suas áreas, o que não equivale a dizer que são profissionais do ensino, da cultura e que possuem saberes docentes, necessários para o exercício da atividade docente.

Por isso, a importância da formação em pedagogia e a específica, de bacharelado em Geografia, Matemática e etc., conforme a disciplina da Educação Básica, para exercer a profissão docente. Assim, a prática, o dia a dia na sala de aula e na escola possibilita um desenvolvimento profissional docente que permite uma consistência do repertório pedagógico e específico que o professor assimilou ao longo de sua formação inicial. Assim, não se pode falar de profissionalização docente, sem se referir ao estabelecimento de ensino escolar (LUDKE E BOING, 2004), porque é na escola, mais especificamente na sala de aula, que o professor está ampliando e desenvolvendo todo o repertório pedagógico e específico, onde há situações que alimentam o seu percurso de formação inicial (RODÂO, 2007).

Nesse sentindo, não se pode perder de vista que o trabalho docente não se configura na aplicação de uma "técnica", para o desenvolvimento de "competências e habilidades", que pode ser repetida por qualquer pessoa, desde que entenda as regras das situações de "resolução de problemas", porque isso é reduzir e simplificar o saber ensinar à aquisição de uma técnica e à aplicação de regras para ensinar.

> "É precisamente porque o homem competente utiliza uma técnica preexistente que não se fala de um escritor, de um pintor de um compositor 'competentes'. Sua qualidade é considerada entre outras dimensões, mesmo que a tecnicidade tenha um papel nisso: originalidade, inventividade, sensibilidade e ainda outras características fazem com se atribua 'talento a um criador'. No caso do cientista, a atribuição de competência parece-me pouco provável também. A capacidade de estabelecer relações imprevistas e assim descobrir o novo, alimentada por conhecimento bem fundamentado em diversos domínios, parece-me estar, em nossa concepção em nossa linguagem, além da "competência" exatamente como talento dos artistas" (ISAMBERT-JAMATI, p. 103, 1997).

Nessa passagem de Isambert-Jamati (1997), acrescenta-se a figura do professor. Não é por outro motivo que o trabalho do professor é um ofício artesanal, apesar dele possuir, em alguma medida, uma "técnica" da qual a autora fala, que se pode chamar de didática, visto que só essa técnica não é suficiente para efetivação do ensino e da aprendizagem. Isso porque possuir a agulha e a lã não pressupõe, para o artesão, que ele deva fazer um determinado crochê e, ainda que isso seja direcionado e ostensivamente ensinado, as possibilidades e suas combinações são infinitas, por exemplo, quais cores usar e como combiná-las, que tipos de pontos tecer, para quais peças do vestuário que se utiliza no dia a dia.

Com o ofício docente ocorre a mesma situação artesanal que faz parte do seu trabalho. Com isso não se quer dizer que o professor, um artesão do ensino, lapida matéria-prima bruta, o aluno, tampouco que o domínio da arte do ensinar garante a aprendizagem, mas sublinhar que o ofício docente possui características e princípios que constituem o seu trabalho. Características e princípios que permitem o professor escolher o que ensinar e como ensinar. Isso porque o processo de ensino requer uma definição e redefinição de pontos de referência que passam pela formação inicial, desenvolvimento profissional, com uma concepção do currículo com seu conteúdo, uma concepção de avaliação e uma concepção pedagógica. Aliando a tudo isso, o professor tem em mente a elaboração, adaptação e transformação de sua aula a universos sociais muito diferentes e mutáveis que cada aluno representa em sala.

É justamente na intersecção da complexidade, contextualidade e intencionalidade do que e como ensinar que deságua no "pensar e preparar a aula". Isso nada mais é do que a "criação" de que fala Isambert-Jamati (1997) que, para além da "técnica", ou seja, didática, o professor precisa operar "originalidade, inventividade e outras características", mas, principalmente, relacionar uma concepção pedagógica do currículo, uma concepção didática, uma visão de sociedade, além e aliada a tudo isso, uma formação em bacharel e licenciatura que se complementam e potencializam à medida que o professor se defronta com as demandas e dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

No entanto, com isso não se quer dizer que para ser professor é preciso talento, vocação e que o docente desempenha uma missão; nem invocar aspectos religiosos das ideias de fé e chamado que implicam uma escolha afetiva baseada num apelo pessoal. Não existe nenhuma comprovação científica, até momento, e considera-se difícil que se prove *a posteriori* que as pessoas nascem com talento, vocação ou para executar uma missão, ou seja, alguém já nasce músico, pintor e escritor. Ao contrário, é preciso um desenvolvimento e formação para exercer essas atividades profissionais e muitas outras existentes.

Cabe ressaltar que esse aspecto de vocação e sacerdócio[33] atribuído ao professor gerou muitas dificuldades, sendo uma delas a que o diferenciou das atividades exercidas

33. Sacerdote ou Sacerdotisa (do latim Sacerdos – sagrado; e otis – representante, portando "representante do sagrado") é uma autoridade ou ministro religioso, habilitado para dirigir ou participar em rituais sagrados de uma religião em particular. Eles também têm a autoridade ou o poder de administrar os ritos religiosos, em especial, os ritos de sacrifício e expiação de uma divindade ou divindades. Seu cargo ou posição é chamado de Sacerdócio, um termo que pode também se aplicar a essas pessoas coletivamente. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sacerdote>. Acesso em: 07 mar. 2018.

por outras categorias de trabalhadores. Isso permitiu a ideia equivocada de que, para desempenhar a profissão docente, era necessária, uma vocação, uma autoridade e um poder para tal, além de contribuir com uma ordem discursiva de desvalorização salarial, ao apresentar uma justificativa dessa vocação na contramedida, ou seja, na razão inversamente proporcional de uma remuneração condizente com o trabalho desempenhado.

Dessa maneira, houve uma inversão discursiva que serviu como justificativa de precarização do trabalho docente, remuneração e planos de carreira pouco significativos, já que todos que desempenham essa função a fariam por amor e vocação, pouco se importando com o valor da remuneração para sua sobrevivência. Assim, se criou uma situação paradoxal – a sobrevalorização associada a uma subvalorização relativamente à representação social do docente (ROLDÃO, 2007).

Na perspectiva do "trabalho ativo e reflexivo" (GIROUX, 2007; ZEINCHNER, 2008) é possível pensar e desfazer as "amarras discursivas" para buscar alterar as circunstâncias conjunturais sobre o trabalho docente. Isso significa dizer que a profissão docente caminha por duas vias. A primeira, o professor como "profissional ativo" que exerce um papel na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho (ZEINCHNER, 2008). Assim, compete ao docente, para buscar a aprendizagem, escolher sua concepção pedagógica e teórico-metodológica de ensino. A segunda via, como "profissional reflexivo" (GIROUX, 2007; ZEINCHNER, 2008), significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades. O que permite o reconhecimento de que os professores também têm teorias, metodologias e concepções pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento e para um conhecimento de uma base comum sobre as práticas de ensino (GIROUX, 2007; ZEINCHNER, 2008). Assim, um "profissional reflexivo" quer dizer que o professor reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem, considerando e escolhendo as estratégias de ensino e os meios para o que e como ensinar; o que permite ao professor pensar sobre a intencionalidade e o valor da educação, bem como sobre os aspectos éticos e políticos do ensino.

Na perspectiva dos "saberes docentes" que se constituem dos "saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes profissionais" (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013), isto é, o professor deve ter o domínio e conhecimento de sua disciplina, ou seja, saber o conteúdo; ter experiência e esta ocorre em sala de aula diariamente, ou seja, desenvolve um saber experiencial; ter um saber profissional, a

reunião de todos estes saberes aliados às demandas com relação às dificuldades de ensino e da aprendizagem do aluno (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013).

Também existem os saberes que se constituem da amarração e combinação dos saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes profissionais (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013), isso porque o professor está diante de crianças e jovens em formação que chegaram a um mundo já constituído para eles. Nesse sentido, o poder de contestação desses alunos não pode simplesmente ser ignorado. Assim, o professor faz a mediação, apresentação de todo um "mundo" e contexto social para aquele aluno, segundo as regras instituídas dos direitos humanos e o respeito à pessoa humana na escola que em uma de suas dimensões, apresenta-se como espaço de socialização.

Como exemplo do desenvolvimento e saber profissional, a profissão docente que, por sua prática diária e o enfrentamento cotidiano de dificuldades de aprendizagem, precisa invariavelmente se debruçar na elaboração de novas formas didáticas, pedagógicas e metodológicas, para atender as demandas de aprendizagem de seus alunos. Assim, os saberes docentes reúnem a destreza e um determinado conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem que envolve mais que um índice que classifica, mediante exames bimestrais e anuais.

Consequentemente, o professor possui, em alguma medida, como parte de seu desenvolvimento profissional, certos "saberes docentes" que adquire diante das dificuldades de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de criticar e reelaborar seu próprio exercício; por isso, eleva sua prática ao nível de uma habilidade e execução de trabalho complexo. Assim, a qualificação do trabalho docente é entendida como o conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes, utilizado para e no planejamento, organização e realização das tarefas que constituem sua profissão. Uma analogia pode ajudar a entender a situação complexa desse processo. Pense que para tecer um fio torcemos fibra com fibra e a robustez do fio não está no fato de que uma fibra a percorre em toda a sua longitude, mas sim em que muitas fibras estão trançadas umas com as outras (WITTGENSTEIN, 1975).

Dessa maneira, quando se pensa na complexidade e contextualidade e intencionalidade do processo de ensino e da aprendizagem, tem-se em mente, principalmente, que esse processo depende da robustez de uma formação docente inicial sólida em bacharel e licenciatura e se faz no entrelaçamento de uma concepção pedagógica

do currículo, da elaboração da avaliação, de uma concepção teórico-metodológica do ensino, na realização dos “saberes docentes” (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013), em desenvolvimento e reflexão, além da importância da liberdade de cátedra do professor.

No entanto, não se quer dizer que, para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, deve-se seguir esta ou aquela regra e que ele deva estar regulamentado e inteiramente limitado a uma concepção pedagógica, curricular ou a terminados “saberes docentes” (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013). O que se quer chamar atenção é sobre a importância da formação inicial robusta, aliada ao entrelaçamento do desenvolvimento profissional dos “saberes docentes” (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013) e a reflexão sobre o seu trabalho (GIROUX, 2007; ZEINCHNER, 2008). Isso ocorre durante a prática docente, que envolve suas as concepções curriculares, pedagógicas, avaliativas e teórico-metodológicas, que desenvolve no ofício e que vai ressignificando ao longo do exercício de sua profissão.

Portanto, ao caminhar por essas duas vias da “ação e reflexão” (GIROUX, 2007; ZEINCHNER, 2008), o professor trilha práticas de ensino que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem de seus alunos; isso porque os “saberes docentes” (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013) apresentam um caráter progressivo e colaborativo, tanto no contado com outros docentes, como com os alunos, pois se configuram como saberes que aumentam e se enriquecem com essas interações e com o tempo de desenvolvimento profissional.

5.1. O cotidiano escolar sob a perspectivas dos professores da Rede Estadual

São dois os fatores abordados agora com base na descrição feita do cotidiano escolar sob o aparato da pedagogia das “competências e habilidades”. Um, a articulação entre o trabalho com os saberes docentes, o outro, a questão da recusa e resistência que os professores procuram exercer frente ao poder hegemônico do Estado, levado acabo pela Secretaria de Educação de Estado-SEE, baseado no aparato das “competências e habilidades” que incide na prática cotidiana docente.

5.1.1. Articulação entre o Trabalho e Saberes Docentes

Para Nóvoa (1993):

> “A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos

> e do **poder/autonomia**; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: **a separação entre a concepção e a execução**, **a estandardização das tarefas**, **a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho** e **a intensificação das exigências em relação à actividade laboral"** (NÓVOA, p. 23, 1993, **grifo nosso**).

Tendo em vista esse "quadro elementos", apontado por Nóvoa (1993), a profissionalização docente está baseada em três (3) pilares: o reconhecimento, "a melhora de seu estatuto", "a elevação dos rendimentos" e o aumento de seu "poder e autonomia".

Com relação à "autonomia e poder" docente, sua perda se observa por meio da veiculação de uma "ordem do discurso" (FOUCAULT, 2001) de que o que se faz na escola não é assunto de um profissional da educação, por isso, não se exige uma formação em pedagogia. Não é assunto de um especialista, por isso, não se exige um conhecimento específico e dispensa uma licença, ou seja, uma formação em licenciatura que, entretanto, não pode deixar de estar atrelada uma formação no bacharelado. Bastando, assim, "um profissional com notório saber" para executar a profissão docente (Lei nº 13.415, 2017). Isso permite, portanto, que a escola e a educação possam ser discutidas por leigos, nos assuntos educacionais, por meio de suas fundações[34] criadas a partir de "suas consciências sociais e boa vontade", e o "ofício docente" praticado por um "profissional com notório saber" e por voluntários, principalmente, os "amigos e parceiros da escola", ao introduziram o "voluntariado" como uma questão de "cidadania" e como uma forma de substituição das políticas públicas por esse "voluntariado cidadão parceiro e amigo da escola".

Do ponto de vista da "melhora do seu estatuto e rendimentos" (NÓVOA, 1993), já há algum tempo, os docentes vêm sofrendo com a perda de reconhecimento e com baixos salários, como evidencia umas das professoras entrevistadas, ao ser perguntada porque fez licenciatura e se tornou professora:

> "Olha, eu fiz porque eu podia fazer os dois. Na verdade, quando eu entrei na USP, você tinha uns vestibulares que você prestava, quando eu tinha que escolher eu prestava Bacharel, e aqui eu tinha direito de fazer os dois então vou fazer os dois. Terminei primeiro bacharel, depois fiz licenciatura, mas eu acho que eu não pensava muito em fazer licenciatura de tanto as pessoas falarem, assim sabe você vai fazer biologia, mas não é para virar professora não. Acho

34. São muitos os tipos de fundações quem tem por traz de si de transnacionais passando por bancos até pessoas "consideradas" "especialistas da educação" para ficarmos em alguns exemplos basta citar: Fundação Leman, Itaú Social, Instituto Airton Senna e Todos pela Educação.

> que eu nem pensava muito. Eu sempre ouvia isso 'faz medicina que dá mais dinheiro', então eu sempre falava 'não, não, é para virar pesquisadora'. Mas hoje, quando eu vejo isso, percebo que não era uma coisa minha, de tanto as pessoas falarem 'aí não vira professor, não vira professor' quando eu tinha que escolher um curso eu escolhia o Bacharel, mas aí aqui eu fiz os dois, mas eu detestei trabalhar com pesquisa. Na USP, a gente tem que fazer iniciação científica para se formar, tem o TCC que é uma iniciação científica e eu não gostei de trabalhar com pesquisa. Eu fui em algumas defesas, fui em algumas apresentações de trabalho e eu não gostei da forma como a ciência funciona. Entendo que tem que ser daquele jeito, mas não combina comigo" (Professor 1, entrevistado dia 12/12/2018)[35] .

A divisão dos cursos de ensino superior entre bacharel e licenciatura, para algumas disciplinas que são ensinadas na educação básica, inclusive com programas diferentes e muitas vezes separados, pode ser vista como uma indicação do pouco prestígio pelo qual passam as licenciaturas. Também, porque as carreiras dos professores da educação básica apresentam um dos piores pisos, se comparados às outras profissões que requerem curso superior, o que leva muitos professores a desempenharem sua função em duas ou mais escolas, como forma de manterem um rendimento mínimo. Esses dois fatores levam a uma visão de professor como "coitado" que se tornou professor porque "nada deu certo" e, por isso, gera uma "visão" de que os professores que ficam no Estado não são bons professores:

> "Valorizar também na imagem de não ser aquele coitado "se nada der certo eu viro professor" e eu sempre falo, eu dou aula aqui e na escola particular eu queria poder ficar só no Emídio, eu gosto daqui, mas o salário é muito ruim! É absurdo. Não é uma opção ficar só no estado e aí fica essa visão de que o estado paga muito mal, e só fica professor ruim no estado. Meu namorado trabalha no Pentágono, e outro dia um professor falou para ele "o ruim do estado é que paga muito mal, e só fica professor ruim...". Eles quase brigaram! Mas fica essa visão, eu fico no estado mais por uma questão idealista, se fosse pelo salário...na outra escola sempre querem aumentar as minhas aulas, mas eu não vou sair daqui, um pouco pela estabilidade é, que é bom você ter estabilidade, também paga no dia" (Professor 1, entrevistado dia 12/12/2018).

Em relação ao "poder e autonomia" (NÓVOA, 1993), observa-se que a profissão docente passa, já há algum tempo, por um baixo reconhecimento, "se nada der certo eu

35. Para preserva o anonimato dos participantes da pesquisa nos referiremos a eles pela denominação professor 1., professor 2., e coordenadores 1., coordenador 2. e assim por diante.

viro professor" e vem sofrendo com desprestígio aliado aos baixos salários "não é uma opção ficar só no Estado e aí fica essa visão de que o Estado paga muito mal, e só fica professor ruim no Estado"; isso leva a uma dificuldade de se exercer e manter um "poder e autonomia" que não só advêm daqueles "processos", mas, como mostra Nóvoa (1993), está baseado também em "elementos" como "concepção e execução", na "estandardização das tarefas", na redução dos custos da força de trabalho e "na intensificação da atividade laboral". É nesses elementos que nos deteremos a seguir.

Com relação ao "elemento da concepção e execução", é possível perceber com essa pedagogia, que tem como objetivo o desenvolvimento de "competências e habilidades", que o professor deve focar no seu planejamento de aulas bimestral, no planejamento e replanejamento anual, um "investimento" ao procurar substituir a capacidade do docente de planejar, organizar e realizar, de refletir, reorganizar e executar o próprio trabalho, como exemplificado por um professor:

> "O coordenador pediu para a gente fazer, porque a gente segue um currículo; só que, na verdade, eu também tenho que fazer um planejamento anual que eu acho idiotice, porque na verdade eu tenho já um currículo. Eu tenho que seguir o currículo e meu planejamento anual está pronto, mas eu tenho que fazer o planejamento anual que ele pediu isso só que em que momento vou fazer isso, se eu não tenho aula sobrando? Se no ATPC você não faz isso, porque no ATPC é formação de professores, então tem que fazer coisas que não estão no meu horário de trabalho e que não necessariamente ele pediu com antecedência, então para semana que vem ou até semana que vem, porque ele também precisa entregar para outra pessoa então, eu acho que a gente teve esse tipo de problema, porque eu neste ano pelo menos, porque no ano passado eu fazia muita coisa fora, eu tentei fazer a maioria das minhas coisas dentro do tempo que eu tenho pago pelo Estado, o que não suficiente" (Professor 5, 14/12/2018)

Dessa maneira, há uma disputa na escola que atravessa o "elemento da concepção e execução" (NÓVOA, 1993), para que o professor não exerça uma ação reflexiva, sobre o currículo e seus conteúdos e para não praticar uma concepção pedagógica, teórica e metodológica de ensino. Entretanto, alguns professores apresentam uma visão crítica da pedagogia das "competências e habilidade", como mostra um professor ao ser perguntado se utiliza o caderno do aluno:

> "Porque eu acho que na verdade, o caderno do aluno tira muito da minha autonomia para poder produzir a aula, ele já vem com aula feita, a ideia que a gente só execute ela, o professor na sala, então eu não gosto dessa ideia, eu gosto

> da ideia de eu ter a minha aula, eu preparar a minha aula por mais deficitária que ela seja, eu tento fugir do caderninho, porque é uma visão pedagógica que eu também não tenho acordo, porque ele meio biologizante assim de estabelecer as mesmas etapas de desenvolvimento para todas as crianças, como se as pessoas aprendessem todos da mesma forma" (Professor 8, 17/12/2018).

No entanto, "por mais deficitária que seja" a "aula que o professor "prepara", cada docente tem o seu modo próprio de organiza-la, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, conforme sua concepção pedagógica e visão de mundo, "um modo que constitui uma segunda pele profissional", segundo Nóvoa (2000). Além disso, os "saberes docentes" de trabalhar um conteúdo, conforme as especificidades e demandas do seu cotidiano escolar como uma forma contra hegemônica diante da pedagogia das "competências e habilidades" que muitos professores mantem na sala de aula:

> "O caderno do aluno eu uso bem pouco na verdade, porque demora para chegar, os alunos não trazem, então eu acostumei mais a trazer os meus exercícios, mas seguindo o que está lá, seguindo a matriz. Eu só mudo um pouquinho o cronograma no 3º ano, mas por exemplo, no segundo ano, eu sigo exatamente o conteúdo que está no caderno do aluno, mas geralmente eu trago exercícios que eu imprimo" (Professor 1, 12/12/2018).

Outro professor exemplifica como sua dinâmica diante do "material do governo":

> "O caderno do aluno, que é o material do governo, eu utilizo em alguns momentos porque há linha há sequência dos temas, teria que dar várias aulas para você finalizar ali com aqueles exercícios, então nem sempre eu concordo, porque o livro também eu gosto, mas ele está em descompasso com caderno do aluno, então eu mesclo o livro didático com o caderno do aluno, alguns mapas, por exemplo, eu gosto quando vem mapa mudo, porque aí eu peço para interagir com algumas informações a gente tem muita dificuldade, o material vem em quantidade é distribuído para o aluno, mas a gente tem dificuldade de fazer com que o aluno traga o material para aula, ele não traz não traz" (Professor 7, 17/12/2018).

Esse "eu só mudo um pouquinho o cronograma", aparentemente parece pouco, mas é margem de manobra e transformação que o professor faz diante da tentativa de engessamento de sua prática, aliada a experiência de perceber o "descompasso do livro didático com o caderno do aluno", então ele "mescla o caderno do aluno com o livro didático com alguns mapas" e, como os alunos não trazem o material, "eu acostumei a trazer meus próprios exercícios que eu imprimo", o que mostra a transformação que o

professor pratica diariamente no seu cotidiano escolar. Por isso, a natureza do trabalho docente é complexa e contextual e o professor pode ser visto como um "intelectual transformador" (GIROUX, 2007), transformador do seu cotidiano escolar e da dinâmica de sala de aula.

Na realização de atividades burocráticas, é possível perceber, em muitos ATPCs em que os professores relatam tarefas mecânicas de análise de dados e gráficos e preenchimentos de tabelas de habilidades, sem muita discussão e compreensão do que seria habilidades e competências, apenas para atender as demandas da Diretoria de Ensino:

> "Acho que está bom o tempo de ATPC, eu acho que é só aproveitar porque às vezes parece que as pessoas não estão a fim, a outra coisa que a gente faz no ATPC também é avaliar as AAP Avaliação de Aprendizagem em Processo e aí, a gente vê os gráficos de como os alunos foram, cada sala e quais habilidades que eles tão com mais dificuldade e aí como que a gente vai trabalhar essas habilidades. A gente fala de habilidades nos ATPCs, mas às vezes é uma coisa a mais vamos fazer porque tem que fazer, então às vezes vêm umas tabelas da Secretaria de Educação para a gente preencher, falando qual habilidade a gente vai trabalhar, como a gente vai trabalhar, até que dia, mas é um negócio meio assim, preenche aí que é preciso entregar e a gente não tem muito momento de discussão" (professor 1, 12/12/2018).

Dessa maneira, é possível perceber uma busca de burocratização, em que o professor deixa a esfera de instrução de sala de aula, para fazer uma gama de atividades, de "tarefas administrativas" como análise de dados, índices e gráficos e o preenchimento de tabelas que são atividades extraclasses. Isso, como uma tentativa de gerar um profissional "tecnocrático" que desempenha as tarefas técnicas e burocráticas, por meio da reunião dessas duas funções no processo de racionalização da educação.

Entretanto, outros professores relatam uma intensa discussão conceitual, nos ATPCs, sobre o que são "habilidades e competências", que ajuda na "compreensão de que as duas caminham juntas, mas que no "material oficial" ocorre uma "mescla que não apresenta uma clareza", dificultando a "ponte entre o que é, o que são as teorias" com a "prática" dos professores de "trabalhar essas competências e habilidades em sala de aula":

> "Olha, é uma questão que nós fizemos em horário pedagógico [ATPC] até a interpretação do que são essas competências e habilidades, isso sempre dá uma discussão, porque a gente vê que as duas coisas caminham juntas. Quando vem o

> material, a gente sente dificuldade, porque nós entendemos os dois conceitos, o que é competência o que é habilidade, mas quando vem o material oficial, a gente vê que mescla tudo e não tem a mesma clareza que eles exigem da gente. Eles exigem prática com uma clareza que não é apresentado para gente, então até ATPCs foram várias discussões, ok todo mundo entendeu, todo mundo entendeu, quando vem o material não tem a mesma clareza para a gente trabalhar com isso, então, eu sinto dificuldade na construção dessa ponte entre o que é, o que são as teorias dos nossos superiores e nós com a prática, aí a gente para trabalhar essas competências e habilidades em sala de aula é muito difícil" (Professor 7, 17/12/2018).

Isso mostra a dificuldade de compreensão do que sejam essas "competências e habilidades", o que, na teoria, parece até apresentar alguma "clareza" conceitual, no entanto, na hora da prática na sala de aula, percebe-se o descompasso dessa pedagogia que, depois de 10 anos de sua implementação e, com esse período contínuo de formação dos professores feito com "interpretação e discussão" nos ATPC, parece mostrar um caminho equivocado na condução da política pública educacional do Estado de São Paulo. Também evidencia que essa pedagogia foi pensada e elaborada longe do chão de sala de aula e do cotidiano escolar, apresentando uma clivagem com relação à concepção e à execução do trabalho docente, já que a prática dos professores consiste em um sutil equilíbrio entre regras e autonomia. Esse equilíbrio define, de maneira explícita, a margem de liberdade (e de angústia) pedagógica e a relação entre os componentes de concepção e execução (THERRIEN & LOIOLA, 2001).

Uma das coordenadoras entrevistadas também relata uma série de "cobranças e demandas" que não atravessam apenas o ofício do professor, mas que vêm passando pelas estâncias superiores da Secretaria de Educação à Diretoria de Ensino, até atingir o corpo docente na escola:

> "Então, na verdade, esse é o primeiro ano que eu não estou dando aula, eu estava na coordenação e dando aula ainda de manhã, então eu tinha algumas turmas no Ensino Médio e eu tinha coordenação do Ensino Fundamental e ai você vê muito bem os dois lados, na coordenação a gente recebe uma série de cobranças que como professor você muitas vezes não tem nem conhecimento, então a escola recebe uma série de cobranças de gente que não está aqui todos os dias e que a gente até tenta atender algumas coisas, mas tem outra totalmente fora da realidade. A gente não tem condições de trabalhar da forma que eles lá fora, acham que a gente tem que trabalhar, Diretoria de Ensino que recebe uma demanda da Secretaria da Educação e assim vai, vai um jogando para o outro e

> chega aqui na escola na nossa cabeça" (Coordenador 1, 12/12/2018).

Isso mostra um distanciamento "de gente que não está aqui todos os dias", no cotidiano escolar, pessoas da "Diretoria de Ensino que recebem uma demanda da Secretaria da Educação e vai um jogando para o outro e chega" para as escolas essas "demandas e cobranças" "totalmente fora da realidade". No entanto, muitos professores apontam que seria dispensável essas "cobrança e demandas", exigidas por esses estâncias e pessoas de fora da escola, como por exemplo, a análise dos índices e dados das Provas de Avalição de Aprendizagem em Processo-AAP, por já analisarem as necessidades presentes na própria constituição da aprendizagem de seus alunos:

> "Eu tenho que trabalhar principalmente, mas eu não precisava da AAP para isso, porque eu sempre tenho que trabalhar é interpretação de texto, interpretação de gráfico, tabela e tal, extrair dados, mas geralmente é isso que a gente vê que eles estão com dificuldades, então assim, entender que está falando ali entender que está pedindo, mas aí a gente tenta trazer isso. Outro exemplo, uma vez a gente viu em matemática que estavam com dificuldades, isso pela AAP, eles estavam com dificuldades em diferentes formas de representar o número 1/5 e 0,2 e 20% é a mesma coisa, então saber entender isso aí, eu fui tratando de probabilidade de genética para conseguir trabalhar isso em biologia também, então a gente tenta fazer isso, ver quais são as habilidades mais críticas e fazer com que todo mundo trabalha" (Professor 1, 12/12/2018).

Com relação à "estandardização das tarefas" (NÓVOA, 1993), é possível perceber uma tentativa de padronização e simplificação do trabalho docente. Assim, o processo de racionalização na educação procura tornar o professor apenas um aplicador de um currículo oficial, por meio de conteúdo apostilado que segue normas, regras e condutas escolares, ou seja, um aplicador-seguidor com um tipo de "obrigação de cima para baixo" que atravessa a prática docente ao incidir na representação que os professores fazem uns dos outros:

> "De cima para baixo, porque a AAP avaliação de aprendizagem em processo é baseado no currículo, que é baseado no caderno do aluno, então se eu não passei o caderno do aluno aquele meu aluno não vai conseguir fazer aquela prova pronta que na verdade massifica o conhecimento e massifica minha escola, então eu preciso passar, porque senão eu depois não vou conseguir dá conta por exemplo da AAP ou do Saresp eu vou ser visto como um mal professor" (Professor, 14/12/2018).

Da tentativa de "massificação" e "burocratização" por meio de "uma série de

documentos que o professor tem que fazer", apresentando e "mandando evidências" como a "comprovação do que foi feito":

> Não é que não condiz com a realidade de sala de aula, mas a quantidade de coisas que vêm, então assim você na sala de aula você tem que dar conta do seu programa, você tem um programa para cumprir em cada série cada disciplina, eu como professora de português, eu via que o meu programa é extenso e às vezes não dava tempo de fazer o que eu achava que deveria ser feito, então você vai enxugando, vai tirando aquilo que dá para entender sem aprofundar muito, aí eles vêm com uma ideia que você tem que implantar um projeto x, pera aí, o assunto, a situação o andamento da escola e agora o MMR uma dor de cabeça constante esse MMR, quando começa e quando termina é a felicidade porque é tanta coisa que você tem que ficar fazendo e mandando evidências, ou seja, não adianta só o professor fazer, não adianta só ter o resultado, tem que ter a comprovação do que foi feito, tem uma série de documentos que o professor tem que fazer que não estava acostumada a fazer, eu como professora não estava acostumada a fazer, uma série de coisas que eles exigem que a gente faça" (Coordenador 1, 12/12/2018).

Isso revela uma busca de flexibilização e precarização do trabalho docente, ou seja, um trabalho que é trabalho, mas que não confere identidade profissional, que não tem alguns dos elementos socialmente estabelecidos que envolve as regulações, princípios e fundamentos do próprio campo profissional, ou seja, que envolvam "elementos e processos", como mostrado por Nóvoa (1993), que estruturam a identidade da profissão docente enquanto tal. O que se pretende é formar, transformar "a situação, o andamento da escola" com essa pedagogia das competências não apenas o que o professor faz e os seus saberes, mas sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho "porque é tanta coisa que você tem que ficar fazendo e mandando evidências, ou seja, não adianta só o professor fazer não adianta só ter o resultado, tem que ter a comprovação do que foi feito". Assim, busca-se tirar do professor a possibilidade de intervir nas variáveis estruturais, contextuais, culturais e organizativas do seu "ofício" e da educação.

No entanto, alguns professores percebem, no seu cotidiano escolar, que uma concepção de ensino, de currículo, de avaliação, de planejamento e replanejamento, organização e reflexão de aula, que tudo isso reunido para o desenvolvimento de saberes docentes aperfeiçoados e refletidos na realização da própria profissão de professor, influencia sua prática:

> "Olha, eu não sei se funcionaria para todo mundo, mas eu acho que quanto mais

> tempo livre a gente tem melhor vai ser a nossa aula, mas a gente vai poder se dedicar, preparar a nossa aula. Por exemplo: preparar uma aula no laboratório. Eu faço às vezes, mas eu tenho que vir aqui fora do meu horário. Eu tenho que, às vezes comprar, fiz uma aula de botânica e eu tive que comprar flor, comprar fruto, comprar tudo, sabe. Então assim, se eu tivesse mais dinheiro para gastar com isso e mais tempo para gastar eu estudaria, e acho que eu seria uma professora melhor" (Professor 1, 12/12/2018)

Com relação à redução dos custos da força de trabalho é possível perceber a pouca realização de concurso para a contratação e efetivação de professores, por exemplo, nessa década de 2010 à 2019, foi realizado apenas um concurso no ano de 2013. Isso é uma das justificavas para "manutenção de 47 mil professores em caráter temporário, a categoria "O", exigindo deles os mesmos deveres dos professores efetivos"[36], mas oferecendo salário menor e quase nenhum direito, o que mostra a verdadeira intenção do Estado em cortar gastos por meio dos direitos e salários dos professores. A diminuição dos custos da força de trabalho dos professores advém também da sua organização em diversas categorias: "A" efetivo, "L" estável não concursado, "O" não estável nem concursado, portanto, temporário e com menos direitos de faltas injustificadas, justificas e abonadas e sem direito previdenciário.

Também, nessa linha da redução dos custos de trabalho, a Secretaria da Educação do Estado estabeleceu nova resolução com "vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB", para aumentar o número de alunos por salas em todas as séries. Uma comparação entre a Resolução Nº 86, de 2008 e a Resolução Nº 2[37], de 2016, que estabeleceu um aumento de 10% no número de alunos em todos os níveis da

---

36. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/o-drama-dos-professores-temporarios-da-rede-estadual>. Acesso em: 20 jan. 2019.

37. A Secretária Adjunta da Educação, Resolve: Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino, visando a atendimento adequado aos alunos do ensino fundamental e médio, deverão observar, na composição das classes dos diferentes níveis e modalidades de ensino, o disposto na presente resolução. Artigo 2º - As classes de alunos serão constituídas, de acordo com os recursos físicos disponíveis e na conformidade dos seguintes referenciais numéricos: **I - 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental; II - 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental; III - 40 alunos, para as classes de ensino médio; IV - 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio. § 2º – Excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada, assim o exigir, poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV deste artigo.** Artigo 4° - Se, ao final de cada bimestre, constatar-se aumento ou diminuição da demanda escolar, a Diretoria de Ensino deverá reavaliá-la e proceder ao devido redimensionamento das classes e aos ajustes decorrentes das alterações efetuadas. Artigo 6º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 86, de 28-11-2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=26/04/2016%2014:12:54>. (**grifo nosso**) Acesso em: 08 abr. 2018.

educação básica, mostra a forma de precarização do trabalho docente. Assim, com a Resolução anterior Nº 86, de 2008, as turmas "do 1º ao 5º ano do ensino fundamental" tinham em média "30 alunos", as do "6º aos 9º anos 35 alunos" e as do "ensino médio 40 alunos", bem como as turmas do "ensino de jovens e adultos (EJA) "45 alunos"[38]. Com a alteração de 2016 e o aumento de 10% no número de alunos, as turmas do 1º ao 5º ano passam a ter 33 alunos, as turmas do 6º aos 9º anos a ter 38 alunos, as do ensino médio 44 e as do EJA 50 alunos.

No cálculo, um professor de Português e Matemática do ensino médio com trinta e duas (32) aulas atribuídas tem, em média, seis (6) turmas, pois as aulas dessas disciplinas são seis (6) nessa etapa do ensino. Basta fazer a conta, um aumento de seis (6) alunos por sala, ou seja, 6x4 equivale a vinte quatro (24) alunos, metade de uma sala atribuída ao professor. Assim, um professor de Matemática e Português tem um incremento de metade de uma sala, ou seja, de vinte (24) alunos no seu trabalho. Quanto aos professores das outras disciplinas do ensino médio que têm duas (2) aulas por turmas/séries com as mesmas trinta e duas (32) aulas atribuídas, isso equivale a dezesseis (16) turmas com quarenta (40) alunos. Uma conta fácil com um acréscimo de quatro (4) alunos por sala, ou seja, 4x16, chega-se a sessenta e quatro (64) alunos; assim, é acrescido por professor uma sala e meia, ou seja, um aumento de sessenta e quatro (64) alunos, o que aumenta o trabalho que os professores sentem, no seu cotidiano escolar, como um peso e falta de equidade:

> "Você tem que tomar muitas decisões sozinha, você está um ano inteiro ali conduzindo a vida das pessoas, a angústia de que o que é mais importante da geografia nesse momento, no contexto mundial e a geografia eu considero uma ciência muito difícil, ela é muito dinâmica, então eu fico assim até falando com você como geógrafo, eu me sinto mais à vontade de falar isso, porque você é olhada sem equidade, mas não importa você é de Geografia você é de Matemática, mas poxa vida eu tenho que ter 16 salas para eu ganhar a mesma coisa que o Matemático ganha, enquanto ele tem 6 salas eu tenho 16 e nós somos vistos pelo Estado igual, então a professora tal não dá conta, porque ela é incompetente olha lá a fulana x de Matemática dá conta, agora já tá de boa aí, já acabou tudo não tem mais nada para fazer, eu estou cheia ainda dos 16 diários eu estou com 13 para finalizar e a gente tem que digitar as notas de cada aluno no

38. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=26/04/2016%2014:12:54>. Acesso em: 08 abr. 2018.

> sistema, é um serviço que foi implantado a tecnologia para o aluno acessar, mas veio mais esse trabalho para nós, tem que preencher a ficha individual, então é assim tão difícil" (Professor 7, 17/12/2018).

Dessa maneira, um incremento de vinte (20) alunos no trabalho dos professores de Português e Matemática e, de sessenta e quatro (64) alunos para os demais professores das outras disciplinas, do ensino médio; quase duas turmas, pela antiga resolução de 2008, ganhando o mesmo salário e tendo um aumento, de forma indireta, da carga de trabalho e da burocracia que o professor tem que atender. Isso, sem contarmos os impactos negativos sobre o ensino e a aprendizagem por apresentar uma sala mais cheia, o que diminui o contato e atenção do professor para com os alunos da turma, como também a dificuldade de continuar os estudos de suas disciplinas, diante de uma produção do conhecimento cada vez mais acelerada e que é tão necessária para a preparação das aulas.

Com relação ao elemento da "intensificação da atividade laboral" (NÓVOA, 1993), é possível perceber uma otimização e extensão das exigências do trabalho docente, ao estender o seu trabalho para além do âmbito da escola e sala de aula, ao ter que acessar a Secretaria Escolar Digital, para "digitar notas e faltas" e acessar a referida Plataforma Foco Aprendizagem, para analisar os resultados da Avaliação de Aprendizagem em Processo e do Saresp, sistematizados pelo Sistema de Acompanhamento de Resultados das Avaliações de cada turma/série, para acompanhar as "competências e habilidades" desenvolvidas ou não por cada aluno, como exemplifica uma das professoras entrevistadas:

> "Então, a gente tem que entrar na plataforma foco aprendizagem para ver as habilidades e competências, toda vez que eu tive que entrar, eu entrei individualmente, um dia que eu tive tempo lá à noite, para ver aí, eu fiquei com curiosidade porque eu tinha uma sala muito boa, quando você tem uma sala boa, dá vontade, dá vontade de fazer tudo e ver o que eles estão acertando, eu gosto, eu entrei para ver na foco aprendizagem. Eu gostei porque você vê bem eles, passam as habilidades e as competências que têm que atingir, eu gostei da plataforma. A Coordenadora pede direto para a gente entrar, porque a gente tem que ficar fazendo essa relação, o que está faltando para eles atingirem ainda mais, escola que não atingiu a meta" (Professor 4, 14/12/2018).

5.2. Recusa e Resistência ao aparato da pedagogia das "competências e habilidades"

Nesse sentido, é possível perceber uma busca de controle sobre que conteúdos o professor deve ensinar, de que maneira deve ensinar e sobre a avaliação, o que cria um "olhar sobre a prática" do outro professor, por causa dos índices e a questão do bônus

como também a culpabilização em alguns casos dos professores de Matemática e Língua Portuguesa:

> "Eu uso [caderno do aluno], porque eu me sinto obrigado a usar, porque muitos do discursos vêm de se o governo faz você tem, que usar não é uma opção e daí, depois em algum momento, alguém diz assim 'ah não, é opcional você usar', mas eu acho que é uma obrigação utilizar, porque na verdade como o bônus do Estado de São Paulo é diretamente ligado ao índice do Saresp Português e Matemática e não reprovação ou índice de aprovação os professores de Português e Matemática, eles sempre acabam com a culpa. Na minha outra escola, por exemplo, os professores de Matemática tinha uma culpa porque eles não atingiram, eles não melhoraram os índices de Matemática, só que daí é interessante que a Física e a Química também culpam Matemática e não percebem a intertextualidade que eles têm com a matéria, então História e Geografia também culpa português mas não percebe a intertextualidade" (Professor 5, 14/12/2018).

Isso mostra que as Avaliações de Aprendizagem em Processo, bem como o SARESP vêm prontos e basta o professor aplicá-los, não possibilitando a ele uma recusa, do ponto de vista da pedagogia das "competências e habilidades", já que o fluxo, a diferença entre a quantidade de alunos retidos e aprovados e as notas do SARESP são as dimensões que compõem as metas do IDESP de cada ciclo, dentro de cada unidade escolar, que permite a bonificação para os professores de determinado ciclo, quando as metas dos IDESP são alcançadas.

No entanto, se os professores não podem recusar a aplicação dessas provas que já vêm prontas, eles buscam maneiras de fazer a discussão de como e porque boicotá-las:

> "Todo ano a gente combina no ATPC de dar um ponto para o aluno que faz o Saresp, para incentivar eles a virem, aqui todo ano tem isso desde que eu estou aqui, dar um ponto na média para quem faz, e esse ano eu até entrei junto, porque eu já sabia que ia ter, e nos outros anos até rolou uma certa discussão 'ah, mas o Saresp, a gente tem que boicotar' por causa do bônus. Pelo que eu entendi, esses professores que criticam, eles falam que a gente não tinha que ter bônus, a gente tinha que ser valorizado senão passa aquela ideia de que 'ah, você está reclamando de seu salário, mas se você fosse um bom professor teria bônus". Faz sentido, até porque o que cai no Saresp é só Português e Matemática" (Professor 1, 12/12/2018).

Contudo, a prática docente como um trabalho intelectual (GIROUX, 2007) não pode ser dividida em partes inteiramente controláveis, previsíveis e avaliáveis quantitativa

e qualitativamente, seguida de uma bonificação. Isso se percebe nas escolas que fizerem parte de nossa pesquisa em que o Estado, com sua força hegemônica, procura exercer um poder sobre o professorado, por meio dessa pedagogia das “competências e habilidades”, apesar de muito deles atuarem das formas as mais diversas possíveis, uns utilizando o caderno do aluno, outros preparando as suas aulas de forma autônoma a essa pedagogia:

> “Eu preparo a minha aula usando só os livros didáticos, algumas fontes na internet e livros didáticos que já foram das listas de indicação do governo, material do grupo de reestruturação do ensino de física, por exemplo, que é o GREFI da USP, ou então outro material que é Física Conceitual, Física Conceitual também que é um livro muito legal, mas não é livro do ensino médio igual ao GREFI, ele é para professor aí tem um material didático da escola, mas eu não uso caderno do aluno” (Professor 8, 17/12/2018).

Essa heterogeneidade do professorado frente à pedagogia das “competências e habilidades”, advém, dentre outros aspectos, do fato de os docentes efetivos entrarem por concurso e possuírem práticas diferentes que estão relacionadas à sua formação, à sua experiência de sala de aula e de educação, o que gera inclusive “atritos” entre eles, como destaca uma das professoras entrevistadas:

> “Aqui, no Estado onde tem professores muito diferentes, porque eles entram por concurso, e aí é difícil de a gente conviver, porque professores pensam de formas muito diferentes e têm práticas muito diferentes e muitos querem impor o que eles pensam, então se você não faz 'assim' é porque você está errado, mas você pensa “isso”, mas é porque você não tem mestrado e doutorado igual eu. Já teve caso de professor falando que os alunos são todos uns fracassados e não vão dar em nada, e a gente tentando defender e eles falarem assim 'ah, é porque você está começando agora'. E isso me desola um pouco” (Professor 1, 12/12/21018).

É possível perceber um contraponto e uma recusa de muitos professores em seguirem “modelos educacionais”, que têm como princípios uma padronização e inserção de tecnologias digitais, baseadas no processo de racionalização que leva a uma escolarização fundamentada, por exemplo, no desenvolvimento de “competências e habilidades” como capacidade para “situação de resolução de problemas” e que buscam engessar e controlar a prática docente, bem como “massificar a escola e o conhecimento”. Tanto que muitos professores percebem que a saída da precarização em que se encontra o trabalho docente, bem como um caminho de melhora da educação, passam principalmente pela valorização material e simbólica do professor:

> “Se você me perguntar onde eu gosto mais de dar aula, aqui ou na escola

> particular, é aqui. Eu me dou melhor com os alunos aqui, eu gosto daqui, só que não é uma opção ficar só no Estado, eu adoraria poder ficar só aqui. Por exemplo, eu tenho amigos que trabalham nessas escolas particulares com 20 aulas e ganham 5 mil e eu aqui com 20 aulas ganho um pouco mais que mil. Sabe, então eles podem, eles têm o tempo livre 'ah! Olha o que eu criei aqui para usar na minha aula' e eu tô lá fazendo diário perdendo tempo com burocracia, então é complicado. Acho que isso é uma saída, valorizar o professor. E eu não sei é complicado, faz muito tempo que a escola está sendo precarizada" (Professor 1, 12/12/2018).

Também por uma troca mais efetiva de suas experiências de sala de aula e na escola, com um maior tempo para organização e preparação de aulas:

> "Olha, é desgastante porque você precisa de um tempo inclusive na sala de aula, na escola precisava ter mais trabalhos em grupo, de trocar mais experiências, de ter pessoas orientando sim a gente, o coordenação não dá conta, ter coordenação, por exemplo, Geografia quem é que me orienta? Não há, não há, eu é que tenho que ir atrás das coisas que eu conseguir, o tempo que eu tiver, eu sinto falta de pessoas que acompanhem que venha Filó melhora aqui, olha aqui não está legal, não há esse recurso dentro do Estado e não estou colocando a culpa nas pessoas e cada um faz o que pode, quando você consegue uma fala com o coordenador, que o coordenador agora ele é gentil, ele tem boa vontade tudo, mas sei lá preciso falar tal coisa com o coordenador eu percebo que ele está sobrecarregado, eu recuo e vou embora com o meu problema" (Professor 7, 17/12/2018).

Do exposto da descrição feita do cotidiano escolar, é possível perceber que muitos professores não têm apenas uma resistência a essa pedagogia das competências e habilidades. Mas também, percebe-se uma "recusa", um "boicote" e mesmo uma "mescla" que fazem do conteúdo, da forma de dar suas aulas e das avaliações. Isso permite a eles uma "recusa" a essa pedagogia que eles praticam diariamente, ao trazerem e imprimirem uma xerox do próprio bolso; ao comprarem uma flor e fruto para uma aula de botânica com dinheiro do seu salário; ao pesquisarem uma aula na internet e usarem um livro de física conceitual ou do Grupo de Reestruturação do Ensino de Física-GREFI da USP; ao "mesclar o livro didático com o caderno do aluno para dar sua aula" e utilizar os "mapas mundos do caderno do aluno" que se apresenta como recurso aberto. Uma tentativa de "boicote" com discussões, nos ATPCs, sobre o Saresp, as políticas do Bônus e importância da valorização da carreira docente por outros meios.

Nesse sentido, é possível observar a tensão entre a permanente tentativa de

assujeitamento e a recusa e resistência que se dá na escola, o *lócus* de trabalho, portadora de determinada subjetividade. O chão-de-sala de aula sob o aparato das "competências e habilidades" – deixa marcas no professor, manifestada pela crueza das relações interpessoais, com os alunos, a coordenação e a direção – o currículo, os aplicativos da Secretaria Escolar, a cobrança, a produtividade, por meio das avaliações externas e mesmo a extensa jornada de trabalho, geralmente em mais do que uma escola. Contudo, nessa longa jornada de trabalho escolar diária acumulada ao longo do tempo, os professores cultivam amizades, relações fortes, transformam o *lócus* de trabalho em convívio familiar.

Outro aspecto importante na contribuição para a construção do modo de ser do professor, da sua subjetividade, é a relação docente com o seu trabalho e dos sentidos que ele confere a esse trabalho. O que materializa, com o tempo, um trabalho qualitativo e não meramente quantitativo que torna o professor um profissional singular na sua área de atuação, com características do que lhe é próprio, do que é capaz de fazer, dos seus saberes pedagógico, experiencial, curricular e avaliativo (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2013), não-disciplinado e normalizado.

Dessa maneira, alguns professores da Rede Estadual vêm buscando construir um contraponto à pedagogia das "competências e habilidades", com diversos métodos de trabalho. Vale o trabalho qualitativo, "reflexivo e ativo" (GIROUX, 2007; ZEINCHNER, 2008) ao pensar, preparar e reelaborar uma aula, ou seja, fazer bem-feito o que confere uma "resistência" dentro da escola. Assim, muitos professores apresentam uma recusa pela divisão racional baseada no aparato das "competências e habilidades". Há muitas situações em que os professores recorrem aos "saberes docentes" (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2010) para oporem-se ao poder normalizador do Estado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a introdução do aparato da pedagogia das “competências e habilidades”, o processo do ensino e da aprendizagem não se baseia mais nos “saberes docentes”, mas se situa cada vez mais fora deles. O processo de ensino passa a ser objetivado pelas “competências e habilidades”, com seu aparato diferente dos “saberes docentes”, fundamentados e desenvolvidos pela prática cotidiana de sala de aula, em que repousa um conhecimento objetivo, ancorado em uma concepção do currículo, da avaliação e da didática. Esse aparato impossibilita o desenvolvimento e a utilização dos “saberes docentes” (GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2010). O que vem acontecendo é que se, por um lado, o docente não deixa de ser um sujeito “ativo” do processo de ensino, por outro, atua nesse processo conduzindo um conhecimento não mais “refletido” por ele, mas que está “inscrito e prescrito” (CHERVEL, 1990) nos eixos do currículo, da avaliação e mediado muitas vezes por meio da tecnologia.

Desse modo, é possível perceber, com a configuração desse aparato da pedagogia das competências, uma busca, cada vez mais intensa, de “decomposição” e “simplificação” do trabalho docente. Isso porque, a Educação Estadual de São Paulo vem sendo pensada por meio da articulação dos eixos do currículo e da avaliação, combinados com o eixo da tecnologia. Assim, o aparato das competências e habilidades leva a uma rearticulação do significado social da escola, nos âmbitos individuais e sociais que envolvem professor e aluno, rompendo com a organicidade do processo de ensino e da aprendizagem, ao buscar se apropriar e ressignificar a subjetividade deles.

A configuração de um aparato da pedagogia das competências significa mais “decomposição” e “simplificação” do trabalho docente, como um aspecto distintivo em relação ao ofício do professor. De fato, o trabalho docente deixar de ser realizado artesanalmente devido à separação entre concepção e execução, não permitindo que o professor tenha o controle sobre o conjunto do processo de ensino. Portanto, com o aparato da pedagogia das “competências e habilidades”, o professor, agente do ensino, vai progressivamente perdendo o controle sobre o seu trabalho, que mais fragmentado, vem levando o docente a ser despojado dos seus saberes, transformando-o em apêndice do processo de aprendizagem.

Ao desqualificar a profissão docente, todo o conhecimento que acompanha o seu exercício no papel de professor perde seu significado e razão de ser. Assim, os “saberes docentes”, o conjunto de todo o seu conhecimento específico aplicado e desenvolvido com

prática diária, noção curricular, avaliativa, pedagógica e dificuldades de aprendizagens, específicas de cada aluno e série, não são sequer reconhecidos.

Nas últimas décadas, o capitalismo global neoliberal, alucinado pelo aumento da produtividade nos setores produtivos da economia capitalista, vem "enxugando" postos de trabalho vivo dos locais de emprego. Inclusive, no setor público, parte dele privatizado sob pressão das políticas neoliberais que tendem a se impor, cada vez mais, sob a lógica da mais-valia. De modo quase obsessivo, busca-se reduzir o contingente da força de trabalho; produzir mais, com menos empregados. Isso também é possível perceber na Rede Estadual de Educação com o aparato da pedagogia da "competência e habilidades" que vem permitindo que a Secretaria de Educação dispense a efetivação de professores, com a contratação de forma temporária de um contingente menor que o necessário para atuação na Rede

No entanto, o grande desafio é encontrar uma medida "contra hegemônica" à potência do capital de tornar a ensino e, principalmente, a escola como mais um local de sua reprodução. Isso implica em ressaltar a importância da escola como iniciadora do aluno nas "grandes tradições culturais", nos diversos ambientes culturais, históricos e locais, que envolvem o contato com as diversas identidades étnico-raciais, de classe e gênero que constituem a sociedade. Para que isso, possibilite, ao aluno, problematizar as tradições culturais, histórico-locais e identitárias, como forma de buscar uma transformação que vise à natureza de emancipação individual e coletiva, forjando uma "nova esfera pública dentro dessa esfera pública clássica que é a escola" (GIROUX, 2007).

Do exposto, é possível perceber que o caráter flexível e precário do mundo do trabalho, das suas tarefas e ocupações chegou à escola de duas formas. A primeira, na execução da função docente que precisa adequar seu trabalho às exigências atuais, de um ensino que não é mais ensino, mas aquisição de "competências e habilidades", baseada no treinamento que envolve o desenvolvimento e capacidade para a "resolução de problemas", pois os professores contribuem com a formação da pessoa para o mundo em transformação. A segunda forma, na própria organização do trabalho docente que também tende a ser pensado, cada vez mais, dentro da lógica da flexibilidade, precariedade e perda da autonomia, ou seja, um distanciamento dos elementos e princípios da profissão docente, aproximando os professores cada vez mais das condições que o trabalho assume em geral, que levam à desqualificação e desprofissionalização.

Nesse contexto, a própria noção de educação sofre uma pressão daquilo que já foi,

em um passado recente, um educar para o trabalho. Assim, há uma disputa desigual que submete o que deveria ser uma formação mais plena e integral, crítico-social e cidadã-democrática, em detrimento de uma perspectiva mais restrita e direcionada para uma busca de realização da lógica capital. Isto é, o que está em disputa e debate, é quais são as finalidades da educação; o que pode ser construído para além da lógica da escolarização que visa uma formação mercantil, para realização do trabalho e microempreendedora; um ensino e cultura que devem "servir a qualquer coisa", ao fornecer à economia as forças de trabalho empreendedoras adaptadas a tarefas predeterminadas e segundo as "competências e habilidades", requeridas para a "resolução de problemas" necessárias conforme a necessidade do ciclo econômico.

Se a educação e o conhecimento aparecem como centralidade no debate, em termos de requerimentos de saberes práticos e competências, é necessário que a sociedade como um todo e, principalmente os professores, em uma postura pragmática, quando não for mais possível "recursar" e "resistir" a pedagogia das "competências e habilidades", indaguem de que formação se está falando e que indiquem que as demandas educacionais, feitas pelos novos modelos produtivos e sua base econômica, sejam condizentes com a construção de uma sociedade mais ética, ecológica e justa para a pessoa-trabalhadora como um todo.

Para Zarifian (2002): "cada vez menos o problema será saber se se é contra, ou a favor, da lógica competência. O problema já se tornou saber que conteúdo e que orientação dar a ela". Se Zarifian estiver correto, não se trata mais de decifrar o enigma competência, mas apontar que uma disputa desigual está em andamento: de atribuir significado e orientação à competência. Por um lado, o capital ao exercer hegemonia por meio do poder econômico e seu ciclo de globalização neoliberal, com seus agentes de mercado e empresários verdadeiros donos dos empregos que, cada vez, mais demandam certas formações para ocupações de postos trabalho precarizados; capilarização o Estado com os materiais didáticos, passa também a exercer poder com as suas fundações de educação, interferindo de forma mais direta, procurando destruir o caráter público da escola, com o intuito de formar, por competências, na mesma medida exigida para o "mundo" da escassez de trabalho". De outro lado, os professores, buscando conteúdos e orientações para "competências" que permitam uma formação para emancipação do cidadão crítico que contribua para fortalecer as bases da democracia, ao manter o caráter público das escolas com a educação para diversidade e ensino plural.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, GIOVANNE. O velho Moloch do capitalismo global. In: Dimensões da crise do capitalismo global / organização de: Giovanni Alves e Francisco Luiz Corsi – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez; Campinas, Unicamp, 1995.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, v. 25, n. 87, p.335-351, mai./ago. 2004.

_____. Os sentidos do trabalho. 7º reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ARANTES, Valeria Amorim. Apresentação. Educação e competência: ponto e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

ARCE, Alexandra. Compre o kit neoliberal para educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, ano XXII, no 74, Abril/2001.

APPLE, Michael. W. Educação e Poder. Tradução de Maria Cristina Monteiro - Porto Alegre: Editora, Artes Medicas, 1989.

ÁVILA, Patrícia. A Literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento. Tese de doutorado. 2005

AZANHA, José Mário Pires. A formação do professor e ouros escritos. - São Paulo: Editora Senac, 2006.

_____. Uma Ideia de Pesquisa Educacional. - 2ª ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BASÍLIO, Juliana Regina. Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009). Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2010.

BERTALANFFY, Ludwig Von. Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

BIANCHI, Ana Maria; SANTOS, Antonio Tiago Loureiro Araújo dos. Adam Smith: filósofo e economista. Cadernos Idéias do Instituto Humanitas Unisinos-IHU da UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS. Ano 3 – Nº 35 – 2005.

BOTERF, Le Guy. Desenvolvendo a Competência dos Profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORGES, C. O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas. 2010, 139 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano decenal de educação para todos.- Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p. SÃO PAULO (Estado).

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: A vida e o ofício dos professores. Bueno, Belmira; Catani, Denise Bárbara; Souza, Cynthia Pereira de. Organizadores. São Paulo: Escritas Editora, 1998.

CADERNO DO PROFESSOR - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, MATEMÁTICA. 21ª Edição. 3º Bimestre de 2018.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. Revista: Teoria & Educação, 2. 1990 p. 177-229.

CORSI, FRANSCISCO LUIZ. A crise do capitalismo global e as bases da recuperação. In: Dimensões da crise do capitalismo global / organização de: Giovanni Alves e Francisco Luiz Corsi – Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012. 152 p.

CURRÍCULOS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES,

MODOS DE IMPLANTAÇÃO E USOS. RELATORIO FINAL. Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo, SP. Agosto, 2015.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim técnico do Senac, 2001.

DEPRESBITERIS, Léa. Competências na Educação Profissional - é possível avaliá-las? Boletim Técnico do Senac. v. 31, n.2. Maio/Agosto, 2005.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

DIAS, Rosanne Evangelista. Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educação & Sociedade, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. O enigma da competência em educação. tradução Cláudia Schilling; consultoria, supervisão e revisão técnica Heloísa Schaan Solassi. Porto Alegre, RS Artmed 2004.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista da USP, São Paulo: USP, no 11, mar./abr./maio 1993, p. 86-101.

DUBAR, Claude. (1998). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, *19*(64), 87-103. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300004>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ENGUITA. Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, 4, 1991.

FLEURY, Maria Tereza, & FLEURY, Afonso. (2001). Construindo o conceito de competência. Revista de Administração Contemporânea, edição especial, 183-196.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. Estratégias empresariais e formação de competências. 2ª São Paulo: Atlas, 2001.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 21º edição. Edições Loyola, São Paulo, 2001.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo, Forense Universitária, 1995.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia. 3ª edição. IJUI: Editora Uniji, 2003.

GIROUX, HENRY. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GORZ, André. O imaterial: conhecimento, valor e capital. tradução Celso Azzan Jr., Celso Cruz, prefácio e adendos do alemão. São Paulo Annablume 2005.

GOUVEIA, João. Competências: moda ou inevitabilidade? Saber (e) Educar, 12, 31-58. (2007)

HARVEY, David, 1992, Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola.

HAYEK, Friedrich. O caminho da servidão. Porto Alegre: Globo, 1977.

HIRATA, Helena. Sobre o 'modelo' japonês. São Paulo: EDUSP, 1993.

HÖLFLING, Eloisa Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos CEDES, Campinas, ano 21, n.55, p.30-41, nov. 2001.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionale – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

KUENZER -Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim técnico do SENAC, 2018.

LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE-Resumen ejecutivo, 2005. Disponível em: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.389-404, 2002.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. Seminário ENEM – 1999. Disponível em: <http://www.lasalle.edu.br/public/uploads/publications/esteio/9e948a9f63d74bd2f50859b27be8c29a.pdf>.

MACHADO, Nilson José. SOBRE A IDÉIA DE COMPETÊNCIA. FEUSP – Programa de Pós-Graduação 2º. semestre de 2006. Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED). Disponível em: <http://www.nilsonjosemachado.net/20060804.pdf>.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. Educação & Sociedade, Campinas (SP) v. 19, nº 64, p.13-49, set., 1998.

MARX, Karl; ENGELS, F. A ideologia alemã. Tradução de R. Enderle, N. Schneider e L.C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. O capital crítica da economia política: o processo de produção do capital; tradução de Rubens Enderle - São Paulo: Boitempo, 2013.

MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO SARESP: DOCUMENTO BÁSICO/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009. 174 p. v. 1.

MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL: GEOGRAFIA E HISTÓRIA, CIÊNCIAS HUMANAS; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Geografia e de História. São Paulo: SE, 2016.

MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL: LÍNGUA PORTUGUESA, LINGUAGENS; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Língua Portuguesa. São Paulo: SE, 2016.

MIRANDA, Marília Gouveia. Novo paradigma de conhecimento e Politicas Educacionais na América Latina. Cadernos de Pesquisa, n. 100, p. 37-48, mar.1997.

MOURA, Gerson Araújo de. A hominização da linguagem do professor de LE: Da prática funcional à práxis comunicacional. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas).

NÓVOA, Antonio. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

_____. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

PASSO A PASSO: ACESSO AO MAPA DE HABILIDADES DO SARESP. Aprendizagem em rede. Elaborado pela Escola de Formação de Professores- EFAP. S/d.

PASSMORE, John. "Ensinando a ser crítico". In: PETERS, R. S. The Concept of Education. tradução: Nélio Parra. Londres: Routledge & Kegan, 1979.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Dez novas competências para ensinar. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIRES, Ana Luísa. Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: FCG, 2005.

PLANEJAMENTO ESCOLAR 2017. Orientações para a área de linguagens. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGBE. dezembro de 2016.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008.

PROYECTOS SOBRE COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA OCDE- Análisis de base teórica y conceptual, 2003. Disponível em: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?
São Paulo: Cortez, 2001.

REPLANEJAMENTO 2017 - corrigindo rumos. Documento orientador, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica-CGEB. SÃO PAULO, agosto de 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. Educação & Linguagem, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

RUÉ, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: ARANTES, V. A. (Org.). Educação e competências: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Contributos para a clarificação do conceito de competência uma perspectiva integrada e sistémica. Revista Portuguesa de Educação, 2013, 26(1), pp. 87-114.

SANSON, Cesar. A emergência da nova subjetividade operária: a sociabilidade invertida. Cadernos IHU Ideias. Instituto Humanitas Unisinos da UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS. Ano 4 – Nº 60 – 2006.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

SMITH, Adam. Riqueza das Nações. Curitiba: Hemus, 2001.

THERRIEN J. & LOIOLA, F. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educação & Sociedade. Ano XXII, no 74, abr. 2001, p.143-160.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e formação profissional. 11ª edição. São Paulo. Editora Vozes, 2010.

TUMOLO, P. S; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educação e Sociedade, vol.29 n.102 Campinas Jan./Abr. 2008, p. 1-11.

TUTORIAL PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM. Secretaria de Estado da Educação-SEE. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional-CIMA. dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf>.

TUTORIA DE UTILIZAÇÃO SARA-PROFESSOR. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional CIMA. S/d. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/tutorial_de_utilizacao_sara-professor_v4.pdf>.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. Tradução de José Carlos Bruni. 1º edição. Abril S. A. Cultural e Industria, São Paulo, 1975.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. Objetivo competência por uma nova lógica. tradução: Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo Atlas 2001.

ZEICHNER, Kenneth M., Uma Análise Crítica sobre a "Reflexão" como Conceito Estruturante na Formação Docente. In: Educação e Sociedade. Campinas. vol. 29, no. 103. Mai./Ago. 2008, P. 535-554.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 o do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. In: SINDOCEFET – PR / Andes-SN. A verdade sobre a reforma da educação profissional. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 1997.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1999.

_____. Resolução 4, de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1999b.

_____. MEC/Secretaria de Educação Média e tecnológica. Coordenação Geral da Educação Profissional. Referenciais Curriculares Nacionais. Educação Profissional de nível técnico, 2000.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Brasília: Ministério da Educação. Tecnológica, 1999.

_____. Plano decenal de educação para todos. - Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993 - versão acrescida 136 p.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018. Notas Estatísticas, 2019. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf >.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Lei Complementar nº 1.010, de 01 de julho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/alteracao-lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. Lei nº 500, de 13 de novembro. Revisada até maio de 2007. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei_500.htm>. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html> Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/alteracao-lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Lei Complementar Nº 1.277, de 22 de Dezembro de 2015. Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/alteracao-lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Comunicado SE-1, de 04 de março de 2015. Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo – 2015 – 2018. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2015%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f05%2fpag_0019_0E9V07E077BUKe1T2EV779U03EJ.pdf&pagina=19&data=05/03/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100019>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 2, de 8-1-2016. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=26/04/2016%2014:12:54>. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. Deliberação nº 155.Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

DOCUMENTOS ANEXOS

ANEXO 1- Roteiro de entrevista.

1) Como você descreveria seu cotidiano na escola?

2) Quais a maiores dificuldades você enfrenta no cotidiano escolar?

3) Como você vê os ATPCs? O que é trabalhado nele?

4) O que tema/assunta gostaria de discutir no ATPC

5) Como é a relação dos professores com os gestores da escola?

6) Utiliza o caderno do aluno? Por quê?

7) O que pensa sobre competências e habilidades?

8) Um currículo baseado em competências e habilidades é melhor forma de atacar os principais problemas da educação?

9) Já consultou o currículo do estado de São Paulo ou a Matriz de Avaliação Processual? O que pense sobre eles?

10) A escola ganhou bônus no ano passando? Como os professores veem o bônus na escola? Há algum tipo de pressão, seja dos professores ou gestores, para atingir índices propostos pela diretoria de ensino?

ANEXO 2 – FICHA DO ALUNO com disciplinas, notas, faltas e habilidades e competências, elaborada pela escola com base nas orientações SEE.

- Ficha Individual 2018 (Del. 155/2017)

Aluno: _____ **Nº** _____ **Série:** _____

Responsável/Telefone: _____

	1º Bim.		2º Bim.		3º Bim.		4º Bim.		5º Conc
	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	
Arte									
Ciência									
Ed. Fís.									
Geog.									
Hist.									
Ingl.									
L. Port									
Mat.									

Resultado Final:

( ) Promovido

( ) Promovido Pelo Conselho em: _____

Retido: ( ) por frequência;
( ) por rendimento.

Assinatura dos pais/responsável:

_____

Principais Dificuldades: Bimestres:	1º	2º	3º	4º
Leitura e interpretação de textos				
Produção de textos, ortografia, concordância e pontuação				
Leitura, interpretação e resolução de problemas				
Leitura, interpretação e produção de gráficos e tabelas				
Resolução de atividades individuais				
Resolução e trabalhos em grupo/equipe				
Comunicação clara e argumentativa				
Relacionamento cooperativo/respeitoso				
Interesse por jogos/atividades esportivas				
Interesse por atividades culturais				
Habilidade criativa e liderança				
Atitude solidária/participação produtiva em conflitos				
Organização de materiais, tarefas e prazos				
Assiduidade/pontualidade				
Participante do Acolhimento Escolar				
Participante nas Aval. de Aprendizagem em Processo				
Participante na Avaliação do SARESP				
Recuperação Contínua				
Participante de Ações Voluntárias na U.E.				

Outras considerações:

Recomendações aos alunos e pais:

Participar ativamente das aulas, perguntando e argumentando;

Realizar atividades solicitadas;

Entregar pontualmente trabalhos e tarefas;

Trazer os materiais necessários de cada disciplina;

Valorizar e respeitar o ambiente escolar e o patrimônio da escola;

Acompanhar a vida escolar do aprendiz;

Comparecer à escola com frequência, especialmente quando solicitado e nas reuniões.

Providências da escola:

Conversa orientada com o aluno e/ou responsável;

Comunicado aos responsáveis sobre problema(s) com o aprendiz.

Resultado do 1º Bimestre – Reunião de pais ____/____/____

Ciência do responsável:

_____

Resultado do 2º Bimestre – Reunião de pais ____/____/____

Ciência do responsável:

_____

Resultado do 3º Bimestre – Reunião de pais ____/____/____

Ciência do responsável:

_____

Resultado do 4º Bimestre – Reunião de pais ____/____/____

Ciência do responsável:

_____

Coordenação: _____ Direção: _____