

x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposioufac.com

AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA EM RIO BRANCO-AC

Lucia Torres de Oliveira¹

Rosa Maria Silva Braga²

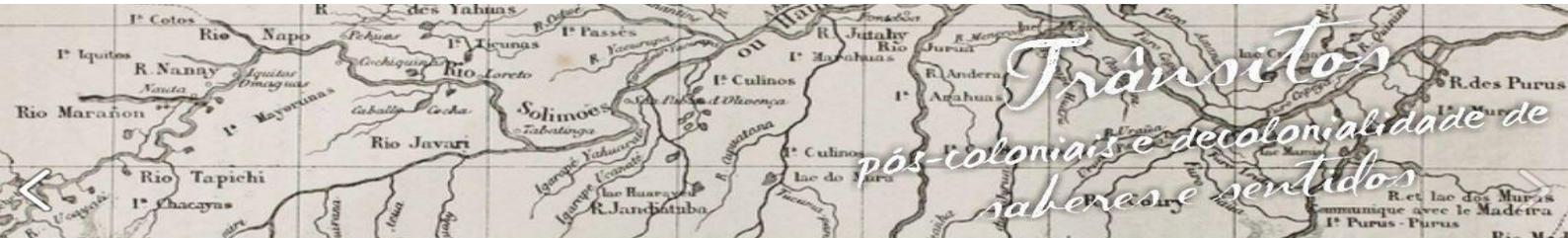
1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, ao longo de sua história, passou por inúmeras reformas educacionais que ocasionaram mudanças na estrutura e funcionamento do sistema educacional. Foram reformas educacionais pensadas pelos governantes que tinham, como principal interesse, a organização e implantação de projetos políticos que adequassem o sistema de ensino ao desenvolvimento nacional do estado brasileiro, pois viam, na educação, a função propulsora do progresso técnico, através da formação de recursos humanos que atendessem os propósitos da sociedade.

De acordo com Pinto (1986) não é função da educação apenas ser instrumento e espaço de reprodução e legitimação dos interesses das classes dominantes, ou seja, apenas a tarefa de preparar e qualificar mão-de-obra especializada que atenda e se adeque aos serviços e bens produzidos na atual sociedade globalizada. Uma educação nesse sentido, como bem ressalta Pinto (1986, p.30), é "trabalhada para atender os interesses da sociedade, pois atua no

¹ Mestranda do Curso Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Acre. Licenciada em História/UFAC. Docente da Secretaria do Estado de Educação do Estado do Acre – SEE. Atualmente Formadora e Assessora Pedagógica da SEE. Email: litorresac@gmail.com

² Mestranda do Curso Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Acre. Licenciada em Pedagogia/UFAC. Especialista em Metodologia Ensino do Pré-Escolar e Fundamental - UFAC e em Tecnologias em Educação - PUC/RJ. Docente da Secretaria do Estado de Educação do Estado do Acre – SEE. Atualmente Formadora e Assessora Pedagógica do NTE Rio Branco/SEE. E-mail: rosabragante@gmail.com



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposcioufac.com

desenvolvimento do ser humano no intento de *integrá-lo* no modo de ser vigente e de *conduzi-lo a aceitar* e buscar os fins coletivos."

A educação deve ser compreendida, também, como espaço de lutas e transformações, de acordo com Severino (1986), seja uma educação que busque compreender o homem na sua totalidade, dentro de suas relações sociais, que vise proporcionar a esse sujeito histórico conhecimentos, ideias, valores e atitudes, de forma crítica e reflexiva, para que tenha condições de atuar contra as diferentes formas de exploração e de desigualdade social presentes na sociedade.

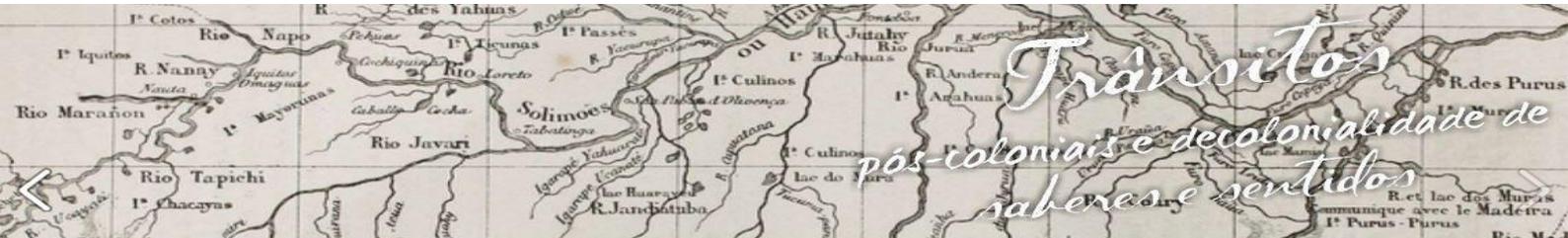
Complementando tal afirmação, para Oliveira (2013),

A educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais. [...] pode ser compreendida como um espaço social de disputa hegemônica, ou melhor, um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. Cada sociedade, tendo por base as forças que a constituem, estabelece e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais (OLIVEIRA, 2013, p. 237-238).

A educação, como um espaço social de luta e contradição, é aquela que, a partir da sua realidade, consegue realizar uma crítica à ideologia dominante, apontando novos caminhos a serem seguidos. É aquela que, para Severino (1986), pode proceder a uma crítica da ideologia vigente, desmascarando-a, denunciando seus compromissos com os interesses dos grupos dominantes no interior da sociedade e gerando, assim, uma nova consciência social entre os sujeitos.

Nesse sentido, oferecer uma educação para transformação pressupõe adotar políticas e reformas educacionais comprometidas com tais ideais. E não reformas educacionais que busquem atender os interesses dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial. Ainda nesse sentido, para Oliveira (2013, p. 239)

As políticas educacionais precisam, então, ser pensadas, implementadas e avaliadas com base na ação de um estado moderno que desenvolve um projeto nacional em consonância com os interesses da maioria da população. A inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição de um estado social que atua por meio de políticas públicas, sociais e educacionais que favoreçam os processos de emancipação desejados (OLIVEIRA, 2013, p.239).



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposcioufac.com

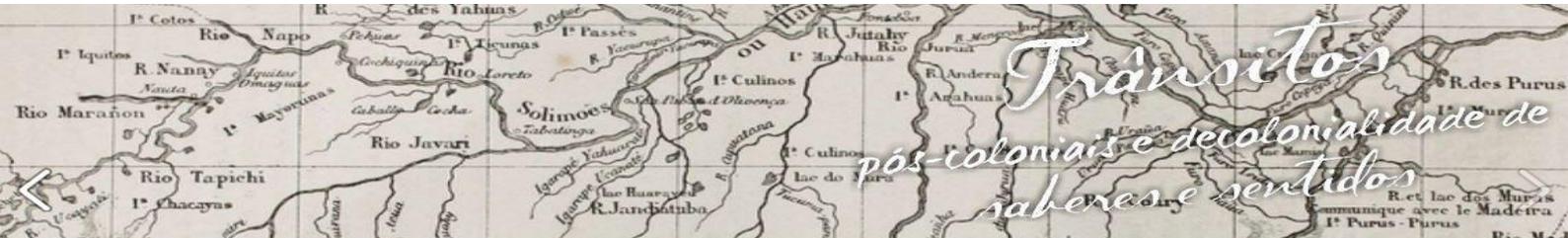
Diante do exposto, as políticas educacionais só terão sucesso quando levarem em consideração as necessidades daqueles a quem foram destinadas, no momento em que os agentes envolvidos nesse processo tenham direito à voz, direito a serem ouvidos, direito de participarem na elaboração das políticas e programas, tanto a nível global quanto local.

Considerando as várias mudanças ocorridas no campo educacional que transformaram significativamente o sistema educacional brasileiro, em especial as mudanças no campo curricular, é que buscaremos compreender a influência que as reformas educacionais, iniciadas a partir dos anos de 1990, tiveram na decisão de se organizar o currículo brasileiro a partir da pedagogia da competência. Buscaremos analisar as várias definições para o termo competência, tendo em vista que, desde o momento em que o termo competência ingressou nas políticas curriculares dos sistemas de ensino, tem sido objeto de polêmicas e debates no campo educacional, como os mais "ufanistas consideram o currículo por competência um formidável movimento de renovação e mudança; outros, um instrumento útil para auxiliar nas atividades pedagógicas e auxílio oportuno para dar uma unidade consequente à fragmentação disciplinar", (Chizzotti, 2012, p.432). Por isso, buscaremos identificar as contradições apresentadas no termo competências, se o seu desenvolvimento tem ocasionado o esvaziamento dos conteúdos históricos, contribuindo para a formação de um sujeito não-crítico, no qual tem apenas a intenção de adequar o sujeito à sociedade em que está inserido, de forma a garantir o desenvolvimento econômico da sociedade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. As reformas educacionais dos anos 1990: um currículo por competência

As reformas implantadas pelo Estado brasileiro nos diferentes campos da sociedade, a partir da década de 1990, tinham como intenção o desenvolvimento



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

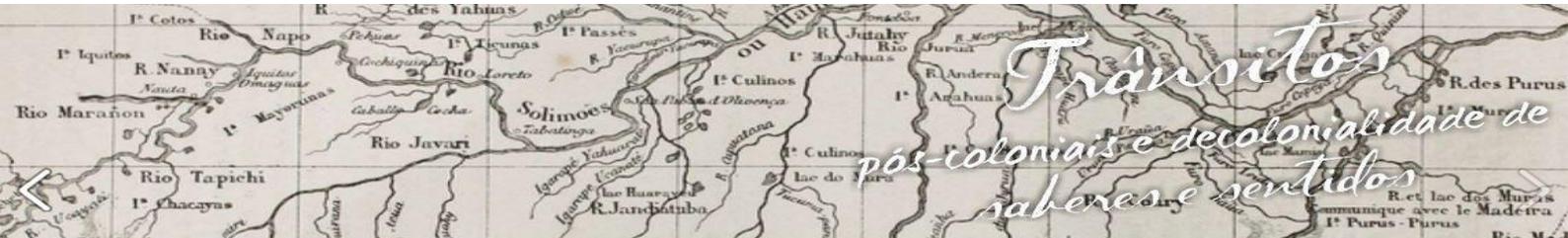
www.simposioufac.com

econômico do país, de forma que garantissem sua maior participação na nova organização mundial da economia. Além disso, foram reformas que exigiram, por parte do Estado, uma nova redefinição das suas ações. Como bem ressalta Ferreira (2009, p. 255), "as reformas empreendidas na década de 1990 tentaram redimensionar o Estado, revesti-lo de novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico, mas como catalisador e facilitador". Ou seja, a grande função do Estado seria a de regular as atividades e serviços, que ficariam nas mãos de empresas privadas. Por isso, foram reformas que, sob o discurso de uma administração pública eficiente e em busca da redução de gastos, deu ênfase a uma administração pública gerencial descentralizada, bem como a processos de privatização de empresas e serviços públicos, nas mãos de grandes empresas particulares.

Nesse contexto, a educação brasileira passou a ser objeto de interesse do Estado, o que levou à implantação de reformas educacionais que alteraram significativamente a estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro. Foram Reformas que tiveram como orientador o Banco Mundial, pois este via a educação como instrumento de crescimento econômico e de redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital. Diante disso, teremos inúmeras propostas voltadas para garantir o desenvolvimento na educação, de acordo com (Torres, 2000, p.126), um verdadeiro "[...] pacote de reformas proposto aos países em desenvolvimento, que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula". Dentre essas propostas, teremos as voltadas especificamente para o campo curricular, daí a necessidade de se analisar em que medida essas ações e propostas planejadas foram possíveis de serem implementadas e se, verdadeiramente, contribuíram para a melhoria da educação.

Ainda nesse sentido, Silva (2008) destaca que,

Na análise de reforma curricular é preciso considerar, ainda, que ela é resultado das relações entre uma determinada concepção de currículo e um projeto de formação mediados pelas relações de poder que se estabelecem



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposiufac.com

no processo de constituição das proposições, bem como na forma com que passam a ser incorporadas pelas escolas (SILVA, 2008, p. 33).

Para a autora, ao analisarmos o currículo em um determinado contexto histórico temos que levar em consideração as contradições e mudanças que ocorrerem durante seu desenvolvimento, pois as proposições de mudança curricular, por meio de uma reforma educacional têm, sobre as escolas, um alcance limitado, visto que as escolas atribuem significados próprios ao currículo pensado, pois elas" reinterpretam, reelaboram e redimensionam o discurso oficial", Silva (2008, p.35).

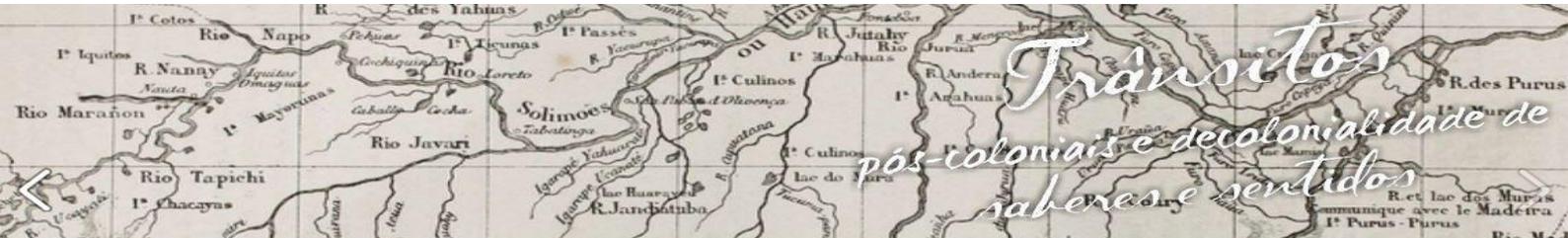
Contribuindo nessa discussão, Lopes (2004) compreende que,

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111).

Sendo o currículo um campo de conflitos, isso significa que, quando pensando com relação a uma determinada realidade, ganha novos sentidos. Para Sacristán (2000), esse primeiro momento é visto como currículo prescrito, pois nele o Estado pode exercer seu controle diante das práticas que serão realizadas na escola.

Em todo sistema educativo, como consequência das regulamentações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Temos, nesse currículo, as prescrições que servem como norteadoras das práticas que devem ser executadas nas escolas. No entanto, isso não significa que seja algo fechado, mesmo porque o professor tem autonomia para moldar o seu



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposiufac.com

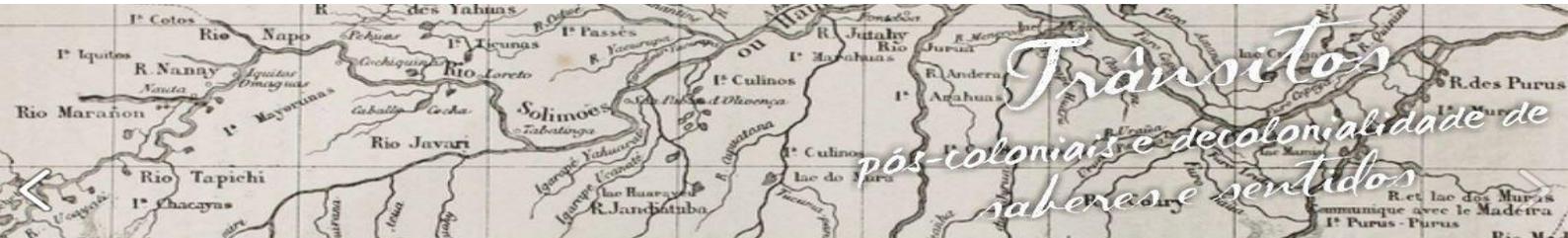
próprio currículo, a partir do currículo prescrito e do apresentado. Para Sacristán (2000, p174), no currículo moldado "os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos." (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 174).

Considerando que as reformas educacionais dos anos de 1990 deram ênfase à organização de uma nova concepção de currículo, que atendesse as demandas da sociedade, convém refletir o significado das reformas educacionais. Candau (1998), partindo dos estudos de autores como Popkewitz (1997) e Sacristán (1997), também questiona o consenso em torno da compreensão da reforma como progresso e mudança, destacando-a como um processo de regulação social,

Os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. [...] eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico (CANDAU, 1999, p. 32).

Diante do exposto, para a autora reforma não é sinônimo de mudança e que o grande desafio, ao abordamos o tema das reformas educacionais, torna-se desmistificar o seu caráter de novidade e avanço pois, como bem nos coloca Candau, essas reformas nem sempre têm contribuído para mudanças estruturais da sociedade, mas têm servido para legitimar projetos político-ideológicos concretos. Além disso, o termo "reforma", quando referido ao campo educacional, assume múltiplos significados, dependendo do contexto histórico e das relações entre escolarização e sociedade.

Para Popkewitz (1997, p.12), reforma "é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo, a partir do século XIX". O autor, ainda, acrescenta que a reforma não tem um "significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder".



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposioufac.com

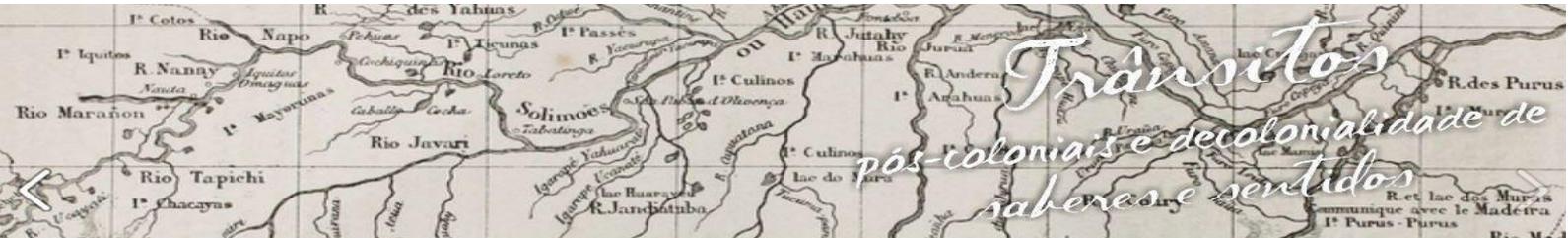
Partindo dessa compreensão, convém fazer os seguintes questionamentos: o que está por trás de um currículo organizado por competência? Até que ponto adotar a pedagogia das competências significou melhoria na qualidade do ensino?

São muitos questionamentos a partir da escolha de se trabalhar um currículo por competências. Para Oliveira (2000), a organização de um currículo a partir de competências teve, como marco referencial, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir desse momento, toda política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, momento em que as agências de abrangência mundial, como UNESCO, PNUD, BM, UNICEF, se colocam como regentes do sistema educacional nacional, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional, entre as quais evidencia-se a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Além disso, outra medida adotada pelos organismos internacionais será a decisão em se investir, prioritariamente, na Educação Básica, considerada primordial para se melhorar a rentabilidade econômica e reduzir a pobreza nos países em desenvolvimento. Compreendendo a Educação Básica como a capacidade de leitura e escrita e domínio dos cálculos matemáticos elementares. Ainda nesse sentido, Oliveira (2000) fundamentando-se em Carnoy (1992) destaca o seguinte aspecto,

Nas sociedades modernas, a aquisição de conhecimentos básicos de matemática e a alfabetização prestam-se à mesma finalidade, promovendo a capacidade das pessoas de produzir bens, seguir instruções e ter um senso crítico em suas atividades. Presentes na força de trabalho, essas qualidades melhoram a produtividade e, conseqüentemente, a produção econômica (OLIVEIRA 2000, p. 117).

Diante do exposto, está explícito o interesse de se organizar um currículo que atenda às necessidades do mercado, ou seja, a educação sendo organizada para atender à perspectiva economicista.

Dentre as várias mudanças ocorridas nas políticas educacionais, destacaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n. 9394/96,



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposioufac.com

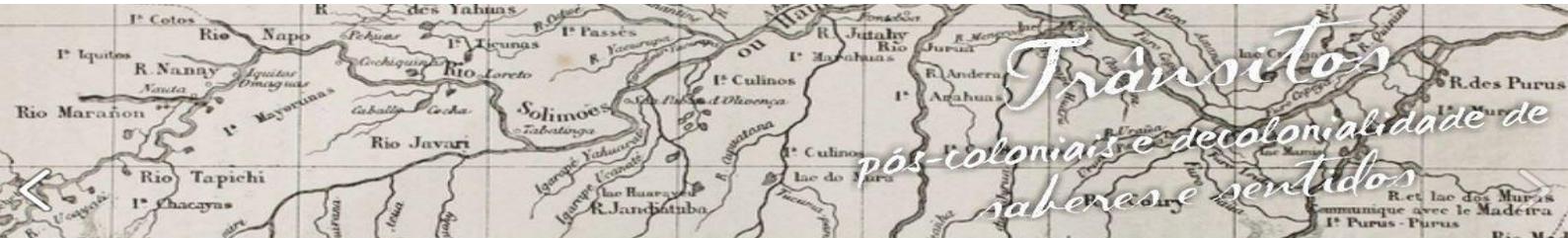
promulgada 20 de dezembro de 1996, que substitui a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. Essa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reformula as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que contemplam orientações educacionais para todos os níveis e modalidades de ensino, apontando novos modelos para a organização das propostas de ensino, dando ênfase à abordagem curricular por competências, embora o termo competência não seja novo, pois desde o princípio da década de oitenta começou a ser adotado e explorado por organizações internacionais e acadêmicos da área de educação.

No entanto, o termo competência é objeto de debates entre diversos teóricos, considerando as suas várias definições. Partindo dos estudos de Maués (2009), a origem do termo competência está, nas empresas, voltado para o domínio do trabalho industrial, o qual exige do trabalhador o saber fazer calcado em experiências, visando maior produtividade, logo, um maior lucro.

Nesse sentido, Maués (2009) reforça a questão das competências dentro do paradigma produtivo, a partir de Hirata (1994),

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chave da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios; noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores (HIRATA, 1994, p. 128 -129 apud MAUÉS, 2009, p. 290).

Diante do exposto, observa-se claramente que o termo competência é algo complexo, mas que tem sua origem no "chão da empresa", cuja noção foi transportada para o "chão da escola". Tal compreensão faz com que o currículo organizado por competências e habilidades tenha, como intenção, a formação de um trabalhador que atenda às expectativas do mercado de trabalho, como bem destaca Oliveira (2013, p. 214). Nessa ótica, o cidadão eficiente e competente é aquele capaz de consumir, de maneira eficiente e sofisticada, e de competir com



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposioufac.com

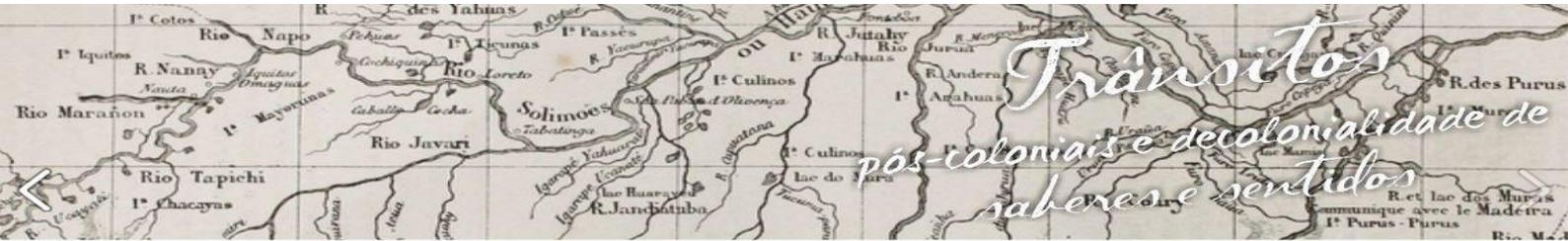
seus talentos, com suas habilidades e com suas competências no mercado de trabalho. Nesse sentido, temos uma educação voltada, essencialmente, para atender às exigências do sistema produtivo.

O termo competência será utilizado, no primeiro momento, nos currículos de formação técnica e profissional. Mas será expandido aos demais currículos, visto que a proposta de educação por competências veio a atender a uma preocupação coletiva com a qualidade da educação, sendo compreendida, por muitos, como uma maneira de dar sentido aos conteúdos transmitidos pela escola e de garantir que os conhecimentos fossem, de fato, convertidos em ações concretas, de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

Nessa discussão, Lopes (2001) ressalta que o currículo por competências é associado a tendências construtivistas e visa à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, em nome de um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado. No entanto, acaba sendo um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional, visto que busca controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional a partir do controle de metas e de resultados.

Como teórico favorável ao uso de competência no currículo, temos Philippe Perrenoud (1999), que define as competências como a capacidade de atuar de maneira eficaz em um tipo definido de situação – capacidade essa que se apoia em conhecimentos e saberes, mas não se reduz a eles (PERRENOUD, 1999, p. 7). Segundo essa visão, competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ou de problemas, com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros.

Considerando das diversas definições do termo competências, uma característica primordial é compartilhada por praticamente todas: "a competência é inseparável da ação" (TANGUY e ROPÉ, 2004, p. 16). Ou seja, as competências supõem conhecimentos colocados em prática, traduzidos em ações concretas. No



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposcioufac.com

entanto, o grande perigo, ao ser transportado para o campo educacional, é provocar um esvaziamento dos conhecimentos, pois "os conhecimentos deixam de ser importante para se dar maior destaque ao "saber executar", tendo em vista a compreensão de que as competências se manifestam sempre em situação", (MAUÉS, 2009, p. 301). Nessa lógica, a educação passa a ser utilizada como uma ação racional, na qual só será de interesse ensinar aquilo que terá uma utilidade prática.

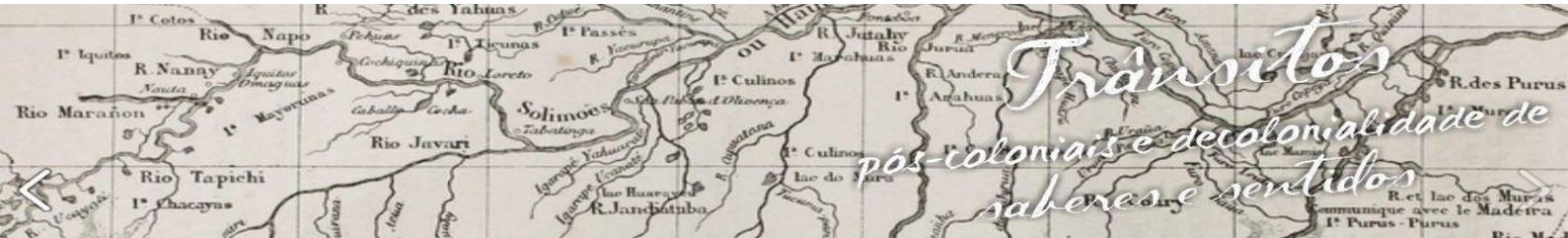
2.2. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA POR COMPETÊNCIA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Seguindo as orientações do contexto educacional nacional, em que a nova LDB 9394/96 orienta novos modelos para a organização das propostas de ensino, em que dá ênfase à abordagem curricular por competências, é que a rede pública estadual de educação optou em organizar todo o seu currículo por competência. Por isso, o grande desafio é compreendermos como esse currículo pensado para o ensino de História a partir de competência tem contribuído para o fazer pedagógico dos professores.

Compreendendo que todo currículo pensado para uma dada sociedade não é neutro, como bem destaca Moreira; Silva (1995),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995. p. 7-8).

A Orientação Curricular para o ensino de História foi organizada por competência, o que significou que há um deslocamento da preocupação com os conteúdos para as competências, pois a competência passa ser o norte para os



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposioufac.com

professores planejem sua prática. Agora os conteúdos históricos ensinados subordinam-se à competência que deve ser desenvolvida, para que o aluno deixe de ser um depósito de informações e para tornar-se um efetivo usuário e processador dos conhecimentos adquiridos, fazendo uso desse saber em ações sociais.

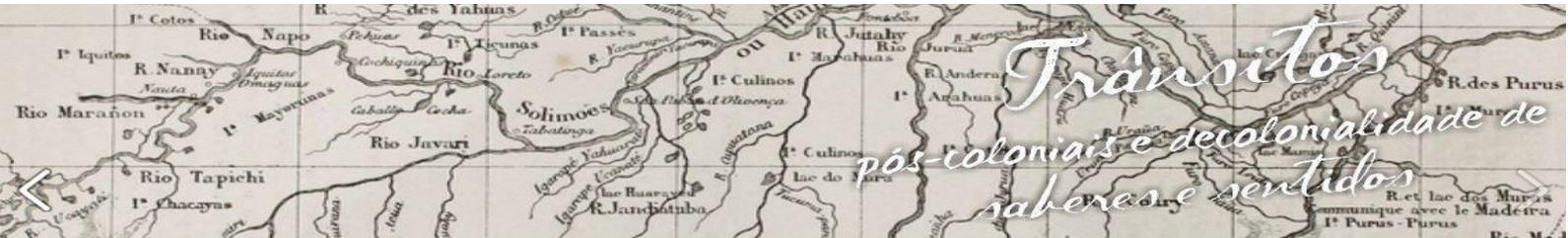
Essa concepção está bem clara na Orientação Curricular (2009),

Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdo de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o 'saber sobre' está sempre a serviço do 'saber fazer', ou seja, tudo o que o aluno aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verão os conteúdos relacionados da maneira convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, quase sempre a forma de apresentá-los faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar (ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2009, p.16).

Observa-se que o documento dá maior ênfase aos conteúdos que sejam úteis e práticos. E isso, no momento em que não fica compreensível ao professor, pode ocasionar esvaziamento nos conteúdos trabalhados em sala de aula. No entanto, para Perrenoud (1999), uma organização escolar que vise ao desenvolvimento de competências, não supõe um abandono da ideia de disciplina. A única diferença é que, no trabalho com as competências, as disciplinas devem servir apenas de meios, de instrumentos, passando a se orientar tacitamente para o desenvolvimento dessas competências.

Além disso, no que se refere aos conteúdos, o documento organiza as atividades de ensino a partir das tipologias dos conteúdos, concepção defendida hoje por vários estudiosos como, por exemplo, Antoni Zabala (1998) e César Coll (1995), para os quais temos quatro tipos de conteúdos de aprendizagens: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Considerando que temos um currículo organizado a partir da noção de competência, o grande desafio será investigar como os professores compreendem tal noção, visto que os significados atribuídos à noção de competência terão efeito



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

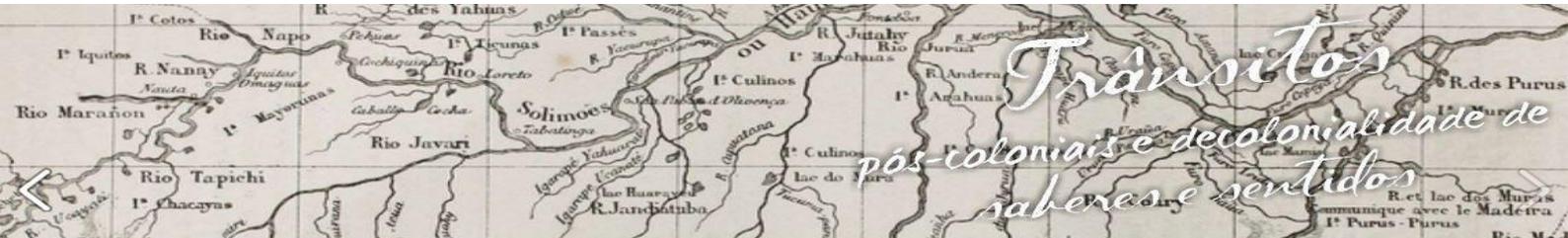
Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposioufac.com

marcante no desenvolvimento do currículo em questão, já que as concepções elaboradas pelos docentes terão expressão nas suas práticas pedagógicas. É comum ouvir dos professores que não compreendem tal concepção de currículo, visto que não conseguem identificar os conteúdos a serem trabalhados. Por isso, convém saber o que eles não compreendem. Nos estudos de Ropé e Tanguy (1997), uma das maiores dificuldades é a falta de conhecimento sobre o que é competência, ou seja, os professores não saber definir com clareza o significado da noção de competência. Ao não conseguirem definir precisamente essa noção, os docentes terminavam por relacioná-la a elementos das mais diversas ordens e naturezas, o que evidenciou uma grande dúvida conceitual.

3. CONCLUSÃO

As reflexões sobre as reformas educacionais, realizadas ao longo desse texto, nos levam a compreender que ainda temos muito o que fazer no campo educacional pois, como vimos, as reformas conduzidas pelos organismos internacionais em nosso país foram homogeneizantes e padronizadas pois, ao serem elaboradas, não levaram em consideração as nossas reais necessidades. Resultado disso é que continuam promovendo verdadeiro retrocesso na garantia dos direitos educacionais, com a adoção de medidas que priorizaram a retração dos investimentos nos sistemas públicos de ensino, a centralidade na educação básica, o acelerado processo de privatização do ensino, a redução de conteúdos mínimos a serem ensinados, com ênfase nas competências com objetivo de formações aligeiradas e tecnicistas, sempre com vista a atender ao desenvolvimento da sociedade neoliberal. Por isso, a necessidade de desenvolver as ações educativas, como Sistema Nacional e, não somente, a partir de programas e projetos pontuais que, muitas das vezes, não dialogam entre si, com ações que contribuam, segundo Oliveira (2013), para uma educação que faça valer verdadeiramente os princípios da gratuidade, da obrigatoriedade, da laicidade, da gestão democrática e de qualidade.



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposioufac.com

Além disso, a concepção de um currículo a partir de competência não significa respostas para o atraso da educação, mesmo porque, para alguns autores como Maués, Wondjer e Gauthier, não é algo novo, pois é associada a noção de competência com o modelo tecnicista de educação implantado pelo governo militar no Brasil na década de 1970, (só se) sendo apenas apresentado com uma nova roupagem.

4. REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular: Orientações curriculares para o ensino fundamental – caderno 1, História Rio Branco, AC.: SEE, 2009**

ANTÔNIO, C. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.

CANDAU, V. M. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FERREIRA, E. Bartolozzi. **Políticas educativas no Brasil no tempo de crise**. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAUÉS, O. Cabral. **O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências**. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

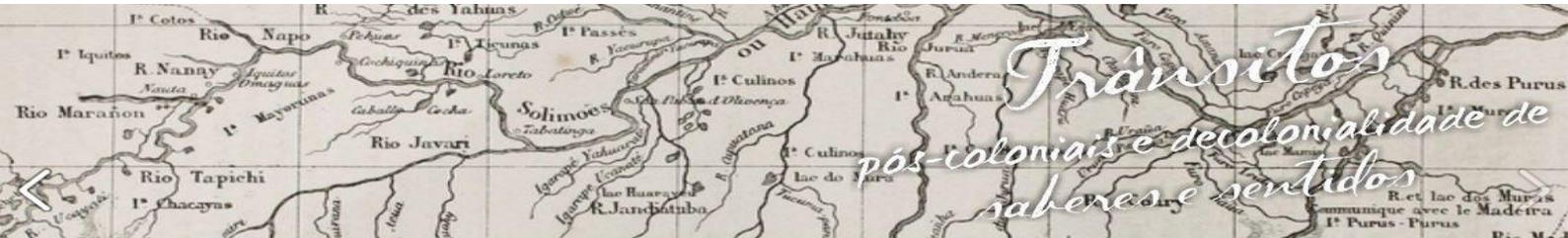
MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Aproximação ao Conceito de Currículo**. In: O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Nº 26, p. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

_____. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20. 2001

OLIVEIRA, D. A.. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.



x Simpósio Linguagens e Identidades da / na Amazônia Sul-Occidental

VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

07 a 11 de novembro de 2016

Câmpus da Universidade Federal do Acre

www.simposioufac.com

OLIVEIRA, J. F. de. **A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas.** In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Editora ARTMED. Porto Alegre, 1999.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos/ Álvaro Vieira Pinto: introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira; versão final revista pelo autor.** São Paulo, SP: Cortez, 1986. 29 – 67p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo, EPU, 1986.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

TANGUY, L. **Competências e integração social na empresa.** In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.* Campinas: Papyrus, 1997. p. 15-24.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias no Banco Mundial.** In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa - como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.