

## EM TEMPOS DE “FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS”, REFLEXÕES SOBRE A UTILIDADE DO INÚTIL: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR

Celoy Aparecida Mascarello\*

Ricardo Rezer\*\*

**Resumo:** Este artigo objetiva refletir sobre o paradigma da formação por competências como referencial para a formação escolar. O texto mobiliza argumentos em torno da utilidade dos conhecimentos inúteis articulados à noção de inovação na educação, considerando possíveis desdobramentos para o contexto escolar, em tempos de implementação da Base Nacional Curricular Comum. Este estudo se caracterizou como uma pesquisa descritivo-bibliográfica, desenvolvido com uma abordagem qualitativa. Identificou-se que a “utilidade” do conhecimento tem sido um dos referenciais fundamentais utilizados pelas orientações da formação por competências. Tal filiação explicaria grande parte das limitações apresentadas pelas formulações, do que vem se constituindo como uma Pedagogia das Competências. Diante deste quadro, os conhecimentos considerados inúteis “especialmente em tempos de pandemia” permitem a formação de dimensões humanas altamente relevantes para um bem viver, representando possibilidades significativas para a formação escolar.

**Palavras-chave:** Formação por competências; Conhecimento útil; BNCC.

### AMONG THE PARADIGM OF “COMPETENCE TRAINING”, REFLECTIONS ON USEFUL USE: POSSIBILITIES FOR SCHOOL TRAINING

**Abstract:** This article aims to reflect on the paradigm of training by skills as a reference for school education. The text mobilizes arguments about the usefulness of useless knowledge

---

\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Unochapecó. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina com habilitação em Orientação Educacional (1996). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais - UNOESC (1998) e Tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento da Aprendizagem UFRGS (2008) e Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica - IFSC (2018). Servidora efetiva da Coordenadoria Regional de Educação de Xanxerê - SC, atuando na Gerência de Educação, no setor do Ensino Médio. Atualmente exerce a liderança do Grupo de educadores Google Xanxerê, uma comunidade de educadores que aprendem, compartilham e inspiram uns aos outros para atender às necessidades dos alunos por meio de soluções tecnológicas, dentro e fora da sala de aula. E-mail: celomascarello@gmail.com.

\*\* Realizou estudos de Pós-Doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2018). Doutorado em Educação Física (2010) na Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio na Universidade do Porto (Porto, Portugal). Atualmente é Professor Adjunto A da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). Entre 1999 e 2020 foi professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapeco), onde exerceu a função de Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação (2010-2012), e atuou como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), do Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado), e do Curso de Educação Física (Graduação). No Programa de Pós-Graduação em Educação, exerceu a função de Coordenador entre os anos de 2014 e 2016. Atualmente, é membro do GTT Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do GT17 - Filosofia da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Possui experiência na área de Educação Física, Educação e Saúde, atuando principalmente com os seguintes temas: Epistemologia e Prática Pedagógica; Trabalho docente na Educação Superior; Formação Profissional; A universidade na contemporaneidade; Hermenêutica e Pedagogia do Esporte. E-mail: rrezer@unochapeco.edu.br.

articulated with the notion of innovation in education, considering possible developments for the school context, in times of implementation of the Common National Curricular Base. This study was characterized as a descriptive-bibliographic research, developed with a qualitative approach. It was identified that the “utility” of knowledge has been one of the fundamental references used by the training guidelines for competences. Such affiliation would explain, much of the limitations presented by the formulations of what has been constituting a Pedagogy of Competences. In view of this situation, the knowledge considered useless “especially in times of pandemic” allows the formation of highly significant human dimensions for a good life, representing significant possibilities for school education.

**Keywords:** Competency training; Useful knowledge; BNCC.

## INTRODUÇÃO

Vivemos uma forte crise conjuntural, com graves desdobramentos para a formação escolar. Em meio a uma pandemia, causada pelo vírus Sars-Cov2<sup>1</sup>; recursos financeiros escassos; professores com reduzida carga horária para estudo, diálogo e reflexão; discursos oficiais truculentos endereçados à escola; um utilitarismo rasteiro como balizador para a formação, entre outros elementos vêm contribuindo para potencializar uma crise contemporânea, que se instala na instituição escolar, de forma cada vez mais concreta.

Neste cenário turbulento, estamos em meio à implementação de uma Base Nacional Curricular Comum – BNCC, com a inserção da pedagogia das competências e habilidades como paradigma oficial para a formação escolar<sup>2</sup>. Partindo de estudos de Rezer e Cunha (2016) e Rezer (2020), trabalhamos com duas hipóteses sobre esta questão: (a) projetar a formação escolar por meio da pedagogia das competências reduziria (ainda mais) o conhecimento escolar a sua utilidade “prática”; (b) os

---

<sup>1</sup> Nome oficial do vírus que atinge o mundo em 2020, levando a um estado de emergência de saúde pública de importância internacional. O nome foi escolhido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para facilitar a identificação em estudos científicos e também a divulgação na imprensa, além de evitar confusões com outros vírus da mesma família.

<sup>2</sup> A projeção da BNCC se coloca no cenário nacional desde 1996, conforme expresso na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 2016). Ao longo de sua elaboração, a BNCC foi fortemente influenciada por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros. Em seu documento, a BNCC define um conjunto de 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada pelos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica (BRASIL, 2018).

conhecimentos considerados inúteis permitem a formação de dimensões humanas altamente significativas para um bem viver, representando possibilidades significativas para a formação escolar.

Considerando estes breves elementos introdutórios, este artigo, recorte de uma dissertação de mestrado, objetiva refletir sobre a utilidade do conhecimento considerado inútil, como um leque de possibilidades para a formação escolar. (MASCARELLO, 2019). Para dar conta de lidar com este objetivo, subdividimos o artigo em dois momentos: (i) no primeiro, iremos abordar ~~sobre~~ as relações entre conhecimento e competência, procurando demonstrar que projetar a formação escolar, de acordo com o paradigma da mobilização de conhecimentos específicos para a resolução de problemas específicos, representa um grave problema a ser considerado; (b) no segundo, apresentamos uma reflexão sobre a “utilidade” dos conhecimentos considerados “inúteis”, como possibilidades para a formação escolar.

## **SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS**

Na conjuntura contemporânea, é cada vez mais veiculada (um clichê) a afirmação de que “a sociedade mudou”, os “tempos são outros” e, que decorrente disso, “devemos mudar”, “inovar”, especialmente na escola do século XXI. Na verdade, as mudanças se manifestam nos mais diversos âmbitos de nosso tempo político, social, econômico, tecnológico, cultural e religioso. Nessa esteira, outros chavões se colocam, posto que “não é mais possível projetar as escolhas profissionais de uma criança”, pois “vão surgir muitas profissões” em virtude dos “avanços tecnológicos”. Nessa esteira, “tempo e espaço de aprendizagem se modificaram”, o que exige uma escola preparada para os “novos tempos”.

Mas, e a questão do conhecimento, como fica na conjuntura contemporânea? A escola, como filha da modernidade, se coloca como uma instituição que tem como princípio fundante a questão do conhecimento. Talvez, daí derive parte de sua crise, pois podemos pensar que vivemos um tempo no qual o conhecimento parece ser colocado em uma condição subalterna – a ponto de vivermos em um clima de “anti-intelectualismo”. Mas, o que significa conhecer? Como podemos dizer que conhecemos

algo? Quais conhecimentos devem ser de responsabilidade da escola transmitir às novas gerações? Como podemos pensar o conhecimento de largo espectro, em um tempo no qual o conhecimento prático, utilitário e imediato parece ter sido subsumido como discurso oficial para a formação escolar?

De forma clássica, conhecimento ainda se coloca associado à questão de posse. Aranha e Martins (1992), por exemplo, afirmam que o conhecimento, implica numa “posse” da realidade, e permite que o ser humano se torne mais apto para uma ação consciente.

[...] o conhecimento é o ato, o processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação. Por outro lado, o mundo é o que torna possível o conhecimento ao se oferecer a um sujeito apto a conhecê-lo. Só há saber para o sujeito cognoscente se houver um mundo a conhecer, mundo este do qual ele é parte, uma vez que o próprio sujeito pode ser objeto de conhecimento. Por extensão, dá-se também o nome de conhecimento ao saber acumulado pelo homem através das gerações. Nessa acepção, estamos tratando o conhecimento como produto da relação sujeito-objeto, produto que pode ser empregado e transmitido. (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 48).

Por outro lado, Rezer (2020), em uma perspectiva hermenêutica de cunho gadameriano, se refere à necessidade de redimensionar a relação sujeito-objeto, afirmando que conhecer é fundir-se com a “coisa” a ser compreendida, em um encontro com a realidade tão intenso, a ponto de incorporá-la “em termos hermenêuticos, uma fusão de horizontes”. Ou seja, o sujeito se coloca como alguém que conhece, mas que, da mesma forma é modificado pela “coisa” a conhecer, o que, em certa medida, o posiciona, também, na condição de objeto. Neste caso, o processo de conhecer o mundo se mostra como uma circularidade “um círculo hermenêutico”, que desloca a condição passiva de sujeito e objeto para uma relação de encontro de horizontes, considerando um universo em movimento, como balizador para as relações de saber e não saber, que nele se estabelecem.

Sob outra perspectiva, bem mais próximo do universo da pedagogia das competências, Ropé (2004, p. 160) afirma que a apropriação dos saberes passa por “[...] atividades regulamentadas e organizadas, as quais levam a estabelecer que a primazia da aprendizagem tem relação com a efetividade do fazer”.

Contudo, a efetividade do fazer, tal como refere Rezer (2019), não é a única forma de reconhecer o conhecimento, pois “saber”, nem sempre é “saber fazer”. Saber fazer é uma dimensão da vida, importante e necessária, porém não é única. “Saber sentir”, “saber pensar”, saber “cuidar”, entre outros saberes, são exemplos de dimensões, que devem ser projetadas na formação escolar, pois estão relacionadas a ~~em~~ características pessoais, que contribuem para a qualidade das interações humanas. O conceito de conhecimento parece fazer parte de uma gradação que requer sucessivos avanços qualitativos, mas, especialmente quantitativos, em uma representação hierárquica escalonada, na forma de uma pirâmide, uma noção já clássica. No topo, estaria o “sucesso”.

Na colocação de Tanguy e Ropé (1997), os saberes, no plano didático, são, por definição, colocados em palavras, estruturados e organizados. Sua tendência é a exaustividade. São compostos, de tipo declarativo ou procedimental, baseados em segundos planos diferenciados, que podem ser tipológicos ou hipotético-dedutivos e, por consequência, possuem diversos graus de abstração, de especificação ou de generalização.

Em se tratando de competências, a abordagem proposta por Perrenoud (2000), imersa em uma série de discussões e críticas a ela endereçadas, se coloca por uma perspectiva socioconstrutivista. De acordo com Perrenoud, há um mal-entendido ao acreditar que, ao centrar os processos educativos no desenvolvimento de competências, desiste-se de transmitir conhecimentos, pois quase todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento. Conhecimentos esses,

[...] as vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias... mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas (as ações) exigem. (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Desse modo as competências representam algo a serem apreendidas, se construindo em seu tempo, pois não representam algo dado, inato e estável. Segundo ele, tampouco são um patrimônio exclusivo da escola, já que há algumas que são

promovidas por outros agentes e outras instituições sociais.

Certamente, concordamos com a ideia de que uma formação, baseada no desenvolvimento de competências, não se dá sem conhecimento. O conhecimento é essencial nesta proposição. Porém, ele não se desenvolve no vácuo. No contexto escolar, especialmente, ele se coloca como algo que se produz e reproduz, em um quadro teórico, político e ideológico. O que consta como conhecimento ou não, em um currículo escolar, envolve elementos de ordem epistemológica, teleológica e axiológica, o que, em si, não é novidade. Portanto, a pedagogia das competências não abdica da questão do conhecimento, muito pelo contrário, aposta em uma determinada perspectiva e, com sua batuta, dá o tom do que deve constar no currículo escolar.

Assim, um sujeito competente seria, então, alguém que identifica várias opções de resposta e, além disso, sabe escolher o curso correto de ação para resolver, de forma eficaz e oportuna, a situação complexa que lhe é apresentada, seja na sua vida pessoal, social ou profissional. (RAMOS, 2006; KUENZER, 2001; RICARDO, 2010). Esta resposta não pode ser simples, mecânica ou rotineira, necessariamente terá que ser complexa, holística e integral, assim como os problemas da vida real. (PERRENOUD, 1999).

Um desempenho competente inclui, então, conhecimento, habilidades, atitudes e valores. Nessa esteira, trabalha ~~em~~ a lógica de que o todo não é o mesmo que a soma das partes, pois o resultado é algo mais completo e diversificado do que essa soma. O conceito de competências envolve conhecimento, teoria e prática, conhecimento e ação, reflexão e ação, o que representa uma mudança na abordagem do conhecimento escolar: do “saber sobre o mundo”, em direção ao “saber como” e “para que” determinado conhecimento “serve”.

Com isso, a ideia do conhecimento que se desdobra na questão do conteúdo vai sendo esquecida a tal ponto que há um afastamento do conhecimento, em razão da utilização de dispositivos que auxiliam e instrumentalizam o “saber fazer”. Essa ideia vai chegando num nível de radicalidade em que emergem receios, uma espécie de má vontade e perda da paciência com as questões do conhecimento não aplicáveis.

Não é de se estranhar que, com isso, a música, a literatura, a educação física, a filosofia, a sociologia, a arte, entre outras áreas, vão se tornando, cada vez mais,

conhecimentos periféricos no currículo escolar. Ou seja, se os conhecimentos escolares são voltados exclusivamente para a resolução de problemas do mundo prático, qual o lugar, por exemplo, da poesia neste “modelo” de formação? Devemos reconhecer que há outros saberes para vida que também produzem mundo, mesmo que, não de forma utilitária e imediata. Se os problemas do mundo prático são a única fonte de elementos que vão mobilizar saberes na formação escolar, a formação e toda a existência do indivíduo será em função de resolver problemas práticos desta forma. Temos, então, uma proposição “prisioneira” do empírico.

De acordo como Hamilton (1992, p. 23), há palavras que se tornam “lugares-comuns” no discurso pedagógico e, como tal, precisam ser trazidas para a “[...] linha de frente da análise educacional”, pois, caso contrário, correm o risco de que seu caráter histórico fique ocultos, por vezes, induzindo a falsas ideias de estabilidade no campo da escolarização – daí a importância de compreender melhor o discurso da pedagogia das competências.

Ao se fazer a leitura das reformas educacionais, da década de 1990, percebemos que o termo competência foi uma substituição do termo qualificação:

Em verdade, a Pedagogia das Competências é um termo surgido no contexto da crise estrutural desse sistema, em decorrência de formação de um ‘novo’ trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação. (HOLANDA *et al*, 2009, p. 124).

A reestruturação dos processos de produção ocorreu devido ao colapso do modelo taylorista/fordista, em que prevaleciam as tarefas produtivas, estritamente programadas pelos gestores e executadas pelos trabalhadores. O modelo taylorista/fordista foi substituído pelo toyotismo. Hirata (2003, p.133) descreve o momento dessas mudanças. Para a autora,

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho, e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. A adoção do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de pôr em prática se não se

verificam soluções (negociadas) a toda uma série de problemas, sobretudo o de um desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores na base da hierarquia, trabalhadores estes levados no novo modelo de organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais. (HIRATA, 2003, p. 133).

Sobre as exigências do trabalhador para atuar neste novo modelo de produção, Hirata (2003, p. 24) destaca:

[...] o novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado (inteligência emocional?).

No Brasil, desenvolveu-se o conceito de pedagogia das competências, passando a fazer parte dos discursos oficiais, no âmbito da educação. Em seus escritos, Ramos (2006, p. 273), afirma que:

[...] a pedagogia das competências é [...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico, político e cultural.

A ideia da substituição do trabalhador formado no contexto Taylorista/Fordista, pelo chamado trabalhador cognoscente, vincula-se, de vez, à chamada sociedade do conhecimento, que teria como uma de suas principais características “[...] uma nova relação das pessoas com a ciência”. (RAMOS, 2006, p. 132).

No entanto, cabe uma reflexão sobre o fato de que o que se propõe é muito mais do que uma atitude de prontidão ou adequação às novas tecnologias de produção (embora também seja isso). Tomando como referência a afirmação de Holanda *et al* (2009), a pedagogia das competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho, cada vez mais precarizado, responsabilizando, individualmente, os sujeitos pelo fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade. Isso porque, em tempos de crise sanitária, a crise econômica intensifica mais ainda o



aumento do desemprego. Neste caso, preparar um cidadão que aceite (sem enlouquecer) participar de um modo de produção, cada vez mais excludente e injusto, representa uma das funções sociais veladas, que orientam o trabalho da formação escolar – neste caso, a pedagogia das competências seria a bandeira com a qual a escola pode justificar, “pedagogicamente”, sua nova função social: a adaptação ao sistema.

Articulado a discursos desta ordem, Perrenoud (2000, p. 56) afirma que “[...] o conceito de competências pressupõe a integração entre formação e trabalho, valoriza as aptidões pessoais, os “saber-fazer gerais”, como por exemplo, o saber dialogar, saber negociar, saber utilizar as diferentes tecnologias, etc. Assim, ao diluir a nova função social da escola em um discurso pedagogicamente elaborado, a inserção de novos modos de pensar, agora de forma oficial, permite administrar bem a noção de que é isso mesmo que a sociedade almeja, uma formação mais rápida, enxuta e eminentemente prática, que tenha utilidade para o tipo de vida que se pode ter, em uma sociedade com as características que emergem em nosso cotidiano. Por exemplo, a “uberização” do mundo do trabalho passa a ser uma realidade para qual a escola deve “preparar” seus alunos.

Por outro lado, cabe reconhecer, conforme Rezer (2020, p. 04), que competência representa uma característica humana de segundo nível, ou seja,

[...] características secundárias (derivações menores de nossa formação, geradas a partir de um repertório mais denso), por vezes, alçadas apressadamente, sem o devido cuidado, à condição de categorias primárias – em tese, categorias mais elaboradas, que representam um lastro (os alemães chamariam de ‘*grund*’), que carrega os fundamentos necessários para a geração de categorias mais específicas, portanto, secundárias.

Ao considerar argumentos desta ordem, é possível trabalhar com a ideia de que ‘Competência’ não se trata de uma característica primária do ser humano, mas sim, uma *característica secundária*, uma possibilidade humana decorrente de nossa capacidade de pensar, julgar, ler, escrever e movimentar-se no mundo.

Nesse sentido, Rezer (2020) afirma que, certamente, a ideia de formação por competências não nega o conteúdo nem o conhecimento, mas o desloca radicalmente para uma lógica adaptativa, utilitária e aplicacionista. Ou seja, a lógica do conhecimento aplicável, ~~em~~ que será útil para resolver problemas específicos, passa a

representar o paradigma da formação escolar.

Nota-se, portanto, que, nesse cenário, o conhecimento é reconhecido como algo instrumental, pois “conhecimento verdadeiro” é igual a “conhecimento eficaz”, para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir. Tal eficácia é valorizada no sentido de resolver problemas. De acordo com Holanda *et al* (2009), cabe ressaltar que a lógica das competências é compatível com a perspectiva do conceito de empregabilidade e de empreendedorismo.

Nessa perspectiva, o termo empregabilidade refere-se a um conjunto de saberes que o trabalhador deve ter para estar inserido no mercado de trabalho e garantir seu emprego, isto é, para ser colocado ou recolocado no mercado de trabalho e continuar nele. Assim, ser empregável é ter a capacidade de garantir um emprego em qualquer organização empresarial, independentemente da demanda por emprego no mercado. Em outras palavras, diz respeito à capacidade que o indivíduo deve ter para se adequar às necessidades do mercado de trabalho. O empreendedorismo, por sua vez, segundo a lógica empresarial, não está relacionado apenas à capacidade do indivíduo de criar um empreendimento, mas vai além disso: está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e, casos estes apareçam, capaz também de solucioná-los de forma criativa. Em outras palavras, trata-se da livre iniciativa que os indivíduos devem ter para gerir seus próprios negócios ou criar novos postos de trabalho para si mesmos, tornando-se autônomos num contexto histórico em que o emprego com vínculo empregatício tende a ser cada vez mais escasso, e o número de desempregados, cada vez mais crescente. (HOLANDA *et al*, 2009, p. 09).

Ramos (2006) salienta ainda, que a UNESCO tem como um dos seus objetivos gerais a realização de ações para melhorar a qualidade e pertinência da Educação, no sentido de adaptá-la as “exigências” das sociedades contemporâneas. Desta forma, se a escola deve formar para a vida, o paradigma da pedagogia das competências apresenta elementos que, no mínimo, mereceriam maior reflexão, no âmbito de sua implementação, por meio de uma BNCC.

Deste “caldo”, emerge o imperativo da utilidade para lidar com o surgimento da era “pós-emprego”. A escola, neste caso, seria um espaço-tempo de preparação para este modo de produção da vida. Mas, nesta lógica, qual o sentido dos conhecimentos considerados “inúteis”, na realidade escolar? A seguir, iremos discorrer melhor sobre esta questão.

## No mundo das competências, a “utilidade” dos “conhecimentos inúteis”

Entendemos que as articulações políticas, em relação à BNCC, desenvolvem formas de regulação para o currículo escolar com base em avaliações e modelos empresariais de gestão, oficialmente com o pretenso objetivo de melhorar a qualidade da educação. Assim, o conhecimento relevante a ser ensinado nas escolas seria aquele:

[...] capaz de ser traduzido por competências, habilidades, conceitos e desempenho passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do indexamento das diferentes funções do sistema vigente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Dessa forma, refletir sobre os conhecimentos que serão priorizados nas escolas é algo importante e necessário. Fica cada vez mais evidente que o conhecimento a ser priorizado se coloca na direção dos conhecimentos denominados ~~de~~ úteis, tendo em vista discursos oficiais e a ideia de escola, como espaço e tempo de formação para o trabalho.

A definição de conhecimento útil é, geralmente, limitada àquela que gera lucros ou benefícios, conhecimentos com finalidades práticas, com aplicabilidade, de preferência de imediato, promovendo, na cultura escolar, um recuo da teoria. (MORAES, 2001). Este utilitarismo cultural atravessa a prática pedagógica na escola, se coloca no ensino médio e ingressa, potencialmente, na universidade.

Assim, em tempos de formação por competências, alicerçada na utilidade dos conhecimentos, o que conta realmente é a formação capaz de assegurar práticas que levem ao desenvolvimento das capacidades humanas voltadas para o exercício profissional, correspondentes aos “atuais desafios”, colocados pelas relações entre capital e trabalho, próprios da sociedade contemporânea. Neste cenário, qualquer atividade que envolva artes, filosofia, história, geografia, literatura, educação física, entre uma série de outros campos do saber, são frequentemente questionadas sobre sua contribuição para a sociedade.

Neste campo povoado por controvérsias, Moraes (2001) reflete sobre a

celebração do "fim da teoria", em que basta o "saber fazer" e “[...] a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”. (MORAES, 2001, p. 05).

É nesse contexto que a formação por competências, que orienta a BNCC, parece dar sentido ao utilitarismo presente na formação escolar. Desvincula a base teórica das competências, valorizando a prática e desconsiderando, sutilmente, a importância da teoria, tendo os resultados e produtos como referência para a verificação das aprendizagens consideradas significativas.

Como implicações da formação proposta, pode-se perceber um desenho, que leva à fragmentação formativa, baseada na especialização precoce, com a pretensão de elevação da qualificação técnica dos futuros trabalhadores. Tais implicações podem ser constatadas na prevalência da prática imediata, em detrimento ao pensamento a longo prazo, ao recuo da importância de estabelecer o necessário diálogo entre teoria e prática, bem como, do apelo à formação prática como paradigma para a formação escolar.

De modo bastante distinto, o professor, filósofo e crítico literário italiano, Nuccio Ordine, em sua obra, “A utilidade do inútil” (ORDINE, 2016), busca demonstrar que significativa parcela da cultura produzida pela humanidade foi construída sem tomar como referência exclusiva sua utilidade imediata e prática, mas como produto da curiosidade e do cultivo do humano e do ser. Em vários momentos da história (Ordine se refere, por exemplo, à Renascença), artistas, cientistas, pensadores, músicos, entre outros, não precisavam de muitas outras justificativas além da satisfação de encontrar ou descobrir explicações ou expressões estéticas da natureza ou da humanidade, que não existiam antes, ou ainda, mas só eram vislumbradas como remotas possibilidades.

Se os tempos mudaram, o ser humano é o único ser que pode viver não somente pela sobrevivência, pois mais que o mundo da racionalidade, habita, também, o mundo da ética, da política e da estética. Daí a necessidade de pensar a formação como espaço e tempo de empoderamento do ser humano, além do imediato e natural – parece que vamos esquecendo de que o ser humano é o único ser que pode romper com o imediato e natural.

Importa destacar, aqui, a formulação de Ordine sobre os saberes que não geram “ganhos imediatos ou benefícios comerciais”:

A utilidade paradoxal à qual me refiro não é aquela em nome da qual os saberes humanísticos e, de modo mais geral, todos os saberes que não trazem lucro são considerados inúteis. Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia de utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. **Neste sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores.** Mas a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais. (ORDINE, 2016, p. 9-10) grifo nosso.

Rezer e Camilo Cunha (2019) contribuem para a compreensão do debate teórico sobre a categorização dos saberes em “úteis” e “inúteis”, ao tomar por objeto de reflexão a Educação Física. Os autores, apoiados em Ordine, argumentam criticamente sobre a concepção em favor da exclusividade da utilidade do conhecimento:

[...] cabe refletir mais e melhor acerca das múltiplas dimensões de conhecimentos que constituem a vida humana, que se edifica também, por experiências para além da lógica do lucro e da utilidade. Assim, cabe aprofundar sobre a dimensão da “inutilidade” do conhecimento, dimensão também necessária para um bem viver. Se o lucro e a utilidade não esgotam nossas possibilidades de mundo, onde aprendemos então, sobre conhecimentos “inúteis”?

Por sua vez, distante disso, a BNCC parece voltar suas finalidades para o desenvolvimento do fazer, e não para a garantia de uma base teórica e metodológica deste fazer, que possa conduzir a uma formação cultural ampliada. Quando a educação se reduz à aquisição de competências úteis, majoritariamente laborais e instrumentais, ela não só exclui a possibilidade de formação para alcançar a plena humanidade e a constituição como sujeito ético e político, mas também faz com que o ser humano se torne um aprendiz, uma máquina de produção em um “modo precarizado de produção”,

cuja visão do mundo se reduz a vê-lo como um imenso supermercado, e as relações consigo mesmo com ávida contabilidade de renda e despesa – daí, o “canto da sereia” contemporâneo: o empreendedorismo “o sujeito transformaria a si mesmo em uma empresa.” (REZER, 2019).

Nessa mesma direção, Rezer e Camilo Cunha (2019, p.03) alertam:

[...] urge revitalizar a importância de conhecimentos que no contemporâneo são compreendidos como “menores”, o que permitiria enfrentar o aparente “menosprezo” ou barateamento de campos como EF, literatura, música, artes, entre outras dimensões do conhecimento que permitem qualificar a existência humana através, exatamente, de sua inutilidade.

As humanidades passaram a ser consideradas conhecimentos “menores”, tornando-se inúteis para uma sociedade que sobrevive em meio a uma tensão entre o excesso por exemplo, de informação e a miséria, por exemplo, de conhecimento. No entanto, baseados em Ordine (2016), Rezer e Camilo Cunha (2019), entre outros, entendemos que esses conhecimentos são de grande importância para um bem viver, pois possibilitam o desenvolvimento de ideias, atividades criativas, trabalhos científicos e artísticos, perspectivados para muito além da lógica do lucro.

Nessa direção, Ordine (2016), afirma que é extremamente perigoso cair no reducionismo superficial, de utilidade e, acima de tudo, confundindo utilidade com valor de mercado. Tal reducionismo cria um mundo unidimensional, no qual os cidadãos, em favor da utilidade de toda atividade humana, tornaram-se escravos do mercado, de si mesmos, e de uma lógica que induz a precariedade da vida.

Alicerçado neste conformismo, é cada vez mais comum que as políticas educacionais privilegiem propostas de formação capazes de gerar benefícios de curto prazo, negligenciando, assim, outro tipo de conhecimento, de longa duração, por vezes, aparentemente inútil, cujo cultivo não produz lucros de outro tipo, que impactam nossa forma de ser, não de imediato, mas ao longo do tempo. Por exemplo, a música não se desdobra de maneira imediata na vida daquele que estuda música. Porém, o encontro com a sensibilidade que ela provoca nos transforma, ao longo do tempo, fenômeno que se desdobra de maneira indireta nos nossos modos de ser, pensar e agir. Porém, isso

exige tempo, um tempo para um outro tipo de produção, desarticulada ao lucro e articulada com a possibilidade de criação de novas formas de produção da vida.

Corroborando com essa ideia, Sousa Santos (2011) afirma que, na sociedade do lucro, o latim, a poesia ou a filosofia só serão mantidos se algum *Macdonald informático* perceber neles alguma utilidade. Tal colocação se aproxima de aspectos tratados por Nussbaum (2015), quando ela trata da “crise planetária da educação”, afirmando que, historicamente, as humanidades têm sido fundamentais para a educação, porque tem-se considerado que elas são essenciais para a formação de cidadão democráticos:

Se o verdadeiro choque de civilizações é, como acredito, um choque no interior do indivíduo, à medida que o narcisismo luta contra o respeito e o amor, todas as sociedades modernas perdem rapidamente a batalha, já que elas alimentam as forças que conduzem à a violência e a desumanização e deixam de alimentar as forças que conduzem a cultura de igualdade e respeito. Se não insistimos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (NUSSBAUM, 2015: p. 144).

Os critérios de mercantilização do cenário global vão reduzindo o valor das diferentes áreas de conhecimento ao seu preço de mercado, a tal nível que o discurso defendendo políticas voltadas ao aumento da empregabilidade dos trabalhadores, bem como a importância de a formação profissional e escolar desenvolver novas competências (RAMOS, 2006), instaurou-se como estruturante das políticas públicas de qualificação profissional.

Nessa discussão, conforme Rezer e Camilo Cunha (2019, p. 03) “[...] quando o trabalho coloniza a vida com radicalidade, ele se institui como leitura de mundo com pretensões de exclusividade, o que afasta dimensões estranhas a ele”. E quando o trabalho projetado para os “novos tempos” se movimenta em torno da precariedade, este processo de colonização torna ainda mais distante o cultivo de dimensões humanas que permitam a abertura sensível ao outro, considerando-o um ser que merece

reconhecimento e respeito, algo bem distante da lógica de tratar o planeta e os seres vivos como “recursos” para obtenção de lucro.

Tonet (2012) critica pressupostos educacionais que vão sendo naturalizados ao longo do tempo, como por exemplo, a ideia de que o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte da sua própria “natureza” e de que a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho, formação que deve alicerçar para a adaptação, resiliência e empreendedorismo.

Na proposta de formação por competências é a atividade prática que prevalece e valida os conhecimentos teóricos e as habilidades individuais a serem desenvolvidas. A ideia de saber útil condiciona o desenvolvimento das competências e conforma um tipo de formação, na qual a utilidade dos conteúdos é que vai determinar sua validade. Sob o pretexto da necessidade de desenvolver a capacidade de aprender, de valorização dos meios de ensino e da aprendizagem, verifica-se, assim, um profundo desprezo pelos conteúdos de formação, que não estejam sendo requisitados pelo sistema.

A lógica mercantil, em que o conhecimento deve ter serventia à execução de um determinado trabalho, se justifica pela racionalidade técnica e econômica que prevê, inclusive, o repasse de certas obrigações do Estado para a esfera privada, onde fundações e institutos como, por exemplo, Itaú, Lemann, Roberto Marinho, Vitor Civita, Instituto Unibanco e Instituto Natura, ou empresas, como a Gerdau, influenciam/determinam direta ou indiretamente o “conteúdo pedagógico” para a formação escolar.

Portanto, entendemos ser necessário potencializar outros tipos de conhecimento, aparentemente inúteis, cujo cultivo não produz somente a curto prazo, mas permite perceber o mundo como um processo histórico, vinculado à produção humana de formas de viver. Isso não impede de formar para o exercício profissional consistente, mas favorece o entendimento amplo e crítico, tanto da sociedade quanto da forma pela qual se estrutura o trabalho, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver. Afinal, senão, qual o sentido da formação escolar?

Concordando com Ordine (2016), se útil é tudo aquilo que nos ajuda a ser melhor, vale a pena investir na natureza inútil, gratuita e desinteressada do conhecimento, uma potência que pode nos tornar mais livres, mais tolerantes e mais



humanos. E a escola está permeada por conhecimentos inúteis, mesmo que não reconhecíveis, à primeira vista, por exemplo, o recreio seria um espaço tempo no qual as crianças exercitam sua possibilidade de ser para além do âmbito utilitário em meio a intervenções do tipo, recreio dirigido, supervisionado, entre outras denominações.

Tanto a ciência em suas origens, quanto a filosofia, a sociologia, a música, a literatura, a arte, o jogo, a dança, entre tantos outros, são conhecimentos não imediatamente traduzíveis em lucro, e essa é a sua grande virtude, o desejo, a curiosidade, a admiração diante do enigma que será resolvido pelo exercício da possibilidade humana de ser.

Mas, se mesmo com os argumentos apresentados, a escola deve se constituir como um espaço tempo do conhecimento útil, cabe parafrasear o Romeno Eugéne Ionesco (1909-1994), citado por Ordine (2016): se for absolutamente necessário que a arte, o jogo, a dança, a poesia, a literatura, a música, entre tantos outros, sirvam para alguma coisa, seria também para ensinar as pessoas que existem dimensões da vida, que não têm utilidade e, que por isso mesmo, são indispensáveis que existam.

E, aqui, temos uma chave de leitura, que nos permite pensar as possibilidades dos conhecimentos considerados inúteis para a formação escolar: possibilitar o entendimento de que outras formas de produção da vida são possíveis, e que elas devem levar em conta o bem comum, o respeito ao outro e ao planeta, bem como, o reconhecimento de múltiplas formas de viver. A formação para a geração de lucro, com vistas ao consumo, nos anestesia para outras possibilidades de vida. Neste caso, a escola, por meio de seus professores e comunidade escolar, ao invés de pensar o futuro como um campo de possibilidades, o coloca na condição de destino, que nos caberia cumprir, tal como se estivéssemos fadados, daí o sentido da palavra Fado, que significa destino.

De nossa parte, não trabalhamos com a ideia de uma formação exclusivamente constituída por saberes considerados inúteis. Todavia, destacamos a necessidade de ampliar os horizontes da formação escolar, pensando a escola como uma instituição que pode e deve formar, também, para o tempo de não trabalho, dimensão necessária para um bem viver. Além disso, certamente não cabe esquecer os compromissos da escola para com uma formação para o trabalho, porém, pensando o mundo do trabalho como

possibilidade e não, como destino, em um horizonte que resgate a dignidade do trabalho como modo inerente da produção da vida. Para isso, devemos projetar relações mais sensíveis, em um movimento mais de acordo com as possibilidades humanas de produzir mundo.

Talvez aí resida uma finalidade imprescindível da escola, que potencializaria uma virada paradigmática em seu interior: assumir radicalmente sua condição de instituição, que também forma para o tempo do inútil, como forma de resistência frente à barbárie do lucro, possibilitando compreender e experimentar a cultura produzida pela humanidade, como direito de “ser”, como dimensão inerente a um bem viver, ao longo da vida, para além da lógica do utilitarismo. Se cabe considerar a ideia de que a escola pode potencializar a qualificação humana para o trabalho, o que não é, em si, um problema, cabe reconhecer, também, que as possibilidades de mundo são para muito além da utilidade, pois representam a possibilidade de aquisição e produção de conhecimentos inúteis e não quantificáveis sobre nós ~~mesmos~~ e nossa relação com os outros e com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetivamente, no universo do utilitarismo um martelo vale mais do que uma sinfonia, uma faca mais do que um poema, uma chave inglesa mais do que um quadro, porque é fácil perceber a eficiência de um utensílio e cada vez mais difícil compreender para que servem a música, a literatura ou a arte. (ORDINE, 2016, p. 11).

Por meio dos argumentos apresentados, procuramos demonstrar que projetar a formação escolar na pedagogia das competências reduziria, ainda mais o conhecimento escolar a sua utilidade “prática”. Na contramão disso, entendemos que os conhecimentos considerados inúteis permitem a formação de dimensões humanas altamente relevantes para um bem viver, representando possibilidades significativas para a formação escolar.

Consideramos que um dos grandes desafios de todo esse processo se dá na direção de não permitir que as humanidades sejam retiradas da formação escolar. No plano das intenções, os documentos que norteiam a formação por competências,

presentes na BNCC, destacam que a escola deve promover a elevação do pensamento crítico e das capacidades gerais dos cidadãos, a justiça social e a democracia. Entretanto, como fazer isso sem as humanidades? Ou ainda, com a precarização de sua presença na escola? Em análise realizada sobre as proposições presentes na BNCC, não encontramos rupturas significativas com os modelos que ela se propõe a ultrapassar, conformando-se ao ajustamento objetivo da formação profissional às demandas produtivas.

Em certa medida, a formação por competências contribui para um projeto transnacional em curso, que vai colonizando distintos modelos de pensamento, adequando a escola à transmissão de valores como resiliência, adaptabilidade, empreendedorismo, entre outros mantras de nosso tempo – desde que sejam interessantes e necessários para este processo.

Neste “jogo”, os procedimentos sugeridos pela BNCC creditam uma relevância utilitarista aos conteúdos a serem ensinados, o que pode ser observado nas restrições aos conteúdos entendidos como “ideologizados”, assim como às questões filosóficas, sociológicas ou de gênero, presentes em seu interior. Nessa lógica, a pedagogia das competências se contrapõe à concepção do conhecimento, também como um processo desinteressado de diálogo com o mundo, por vezes entendido com um fim, em si mesmo.

Predominam, assim, os compromissos com a promoção do ajustamento dos jovens aos contextos produtivos; com a perspectiva de responder às demandas imediatas, oriundas do mundo empresarial; com um “velado” descaso em relação ao conhecimento não imediatamente traduzível em lucro; com a adequação à retórica neoliberal da inovação e, principalmente, em relação às novas tecnologias da informação.

Nessa esteira, a música, a poesia, a literatura, a dança, o jogo, entre outras áreas, vão ficando cada vez mais distantes da formação escolar, já periféricas em muitas proposições curriculares, na escola articulada aos “novos tempos”. Tais saberes representam uma riqueza cultural, que vem ajudando sobremaneira a muitos e muitas passarem pelo tempo da pandemia, com menos sofrimento. Ou seja, não é de se estranhar que pessoas, que lidam bem com “saberes inúteis”, tais como, a arte, a

música, a dança, o jogo, práticas corporais, a literatura, entre outros, estejam conseguindo uma vida mais equilibrada nestes tempos difíceis de isolamento social.

Se a educação deve preparar para a vida, frase clássica do francês Émile Durkheim (1858-1917), há que se questionar: “para que tipo de vida”? – se a escola deve preparar para os “novos tempos”, há de se afirmar que estes ainda não se colocam como “destino anunciado”, mas como campo de possibilidades, em um movimento de intensas disputas. Se o imprevisível parece ser mesmo nossa possibilidade de mundo, mais uma vez, citamos, aqui, a imprevisibilidade que esta pandemia nos reserva, e o quanto devemos estar preparados. Para isso, não podemos esquecer que, quaisquer que sejam estes “novos tempos”, ainda será necessário contar com nossas possibilidades de ler, escrever, pensar, dialogar e movimentar-se no mundo. Tais dimensões humanas se colocam para além da exclusividade do lucro, pois representam nossa capacidade racional, estética e política de produzir mundo. E isso ocorre além da utilidade, inclusive por que, não nos parece que sejam possibilidades de mundo que venham a ficar “obsoletas”, mesmo em meio a tantos avanços tecnológicos.

Finalizando, é no “tempo do inútil” que encontramos nosso “ser”. É no tempo do inútil que podemos radicalizar nosso encontro com o lúdico, com uma linguagem que nos torna, de fato, seres humanos. É por meio do lúdico que o homem se conhece, conhece o outro e conhece o mundo. Portanto, o “tempo do inútil” constituiu-se como “o tempo mais útil” de todos os tempos para os seres humanos. E, é este tempo que não deveria ser esquecido, como campo de possibilidades para a formação escolar.

## Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de A. e MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando; introdução à filosofia*. 1. cd. São Paulo, Moderna, 1986. **Temas de filosofia**. São Paulo, Moderna, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 25 mar. de 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bit.ly/2kEgi66>. Acesso em: 22 mai. 2018.

DELORS, Jaque. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, 2009.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. Ed. Cortez, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. FEUSP – Programa de pós-graduação, 2º semestre 2006. **Seminário de estudos em Epistemologia e Didática SEEB**, 2006.

MASCARELLO, Celoy Aparecida. **Formação por competências no ensino médio: desdobramentos para a organização escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. 2019.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga – Portugal, v. 14, n.1, p. 5-24, 2001.

ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do inútil: um manifesto**. São Paulo: Zahar. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez. 2006.

REZER, Ricardo; CAMILO CUNHA, Antônio. Conhecimento para o “Tempo do Inútil” – Reflexões para o campo da Educação Física. XXI Congresso Brasileiro de Ciências do esporte. **Anais [...]**. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2mjf0xR>. Acesso em: 16 de ago. de 2019.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 390. 2014.

REZER, Ricardo. **Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “Efeitos Colaterais” para a educação superior**. Revista Educação – UFSM, v. 45, 2020 – Jan./Dez. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34008/html>>. Acesso em: 15 de jul.

de 2020.

REZER, Ricardo. **Horizontes para pensar a Universidade Comunitária no Contemporâneo**. 30 Teses. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Uma orientação hermenêutica para o trabalho na educação superior. **Educação em Análise – Formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/W8JP87>. Acesso em 18 de ago. de 2018.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. O Ensino das ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v.19, n.3, p.351-370, dez. 2002.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na formação inicial dos professores das Ciências da Natureza e Matemática do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.12, n.3, p.339-355, dez. 2007.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v.13, n.3, p. 257-274, 2008.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, 2004.

SOUSA, Rafaela. **OCDE**. Brasil Escola. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2QgtICx>. Acesso em: 21jul. de 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A encruzilhada da universidade europeia. **Revista Ensino Superior**, 41 - Revista do SNESup: Julho-Agosto-Setembro, 2011.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, 1997.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14 – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos – **Relatório Conciso**. Edições UNESCO, 1996.

UNESCO. **O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Relatório Final: Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades. 2003. Edição publicada pelo escritório da UNESCO – Brasil.

Submissão em: 17-12-2019

Aceito em: 20-07-2020