

Políticas Educacionais:

da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica
Marise Nogueira Ramos

Como citar: RAMOS, M. N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. *In* : BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural** : questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.59-75. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p59-75>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Marise Nogueira Ramos

O título deste texto nos induz a pensar num movimento das políticas educacionais, as quais, no plano pedagógico, teriam transitado ou poderiam transitar de uma concepção centrada no desenvolvimento de competências dos estudantes para outra que visasse a sua formação na perspectiva histórico-crítica². Trata-se, porém, de um movimento que talvez esteja mais em nossos pensamentos e em nosso horizonte – tendo como pressuposto que muitos dos leitores se afiliariam à segunda concepção – do que na realidade.

Cronologicamente, veríamos que, no plano real, o movimento foi invertido. Na década de 1980, contexto de disputa por uma nova LDB, não só defendíamos a possibilidade de a pedagogia histórico-crítica ser a referência da prática escolar no Brasil, como alguns de seus fundamentos filosóficos e ético-políticos chegaram a constar do projeto original de LDB da Câmara dos Deputados. Seu vigor conceitual, no entanto, não foi suficiente para movimentar, de fato, a política educacional, tendo que se

¹ As ideias aqui apresentadas encontram-se originalmente em Ramos (2011b, 2011c, 2014). Optamos por reapresentá-las neste texto, incorporando algumas novas reflexões, por entendemos que não se trata de ideias esgotadas que não justificariam novos debates.

² Ao longo deste texto referimo-nos à pedagogia histórico-crítica como a elaboração proposta por Demerval Saviani, cujos fundamentos e históricos podem ser lidos em Saviani (2005).

confrontar, naquele tempo, por exemplo, com uma “onda” construtivista de diversos matizes mas suficiente para fazer reverberar dentre os educadores a crítica à finalidade da escola de transmitir conteúdos. Não por acaso, a pedagogia histórico-crítica chegou a ser acusada de ser uma “pedagogia conteudista”.

A despeito da justeza da crítica a um tipo de pedagogia herdeira da concepção tradicional na educação, do positivismo e mecanicismo científicos, e do tecnicismo industrial – composição esta que redundou em currículos fragmentados em disciplinas e desarticulados da prática social; em práticas pedagógicas centradas na eficiência de métodos e técnicas; e em finalidades educativas orientadas pela transmissão a-históricas de conteúdos – a euforia construtivista advinda da transição da “lógica” para o “psicológico” na educação acenava como uma solução desses problemas. Ao mesmo tempo, a derrota do projeto original de LDB por uma lei minimalista abortou a possibilidade de se confrontar essa perspectiva com o que se mostrava mais vigoroso à época, mas que não chegou ao chão das escolas: a pedagogia histórico-crítica.

A conjugação desses fenômenos no contexto de reformas neoliberais do Estado brasileiro ao final dos anos de 1990 e início dos 2000 deixou o caminho livre para a realização de reformas do mesmo tipo também na educação, inclusive como estratégia de obtenção do consenso em torno de uma nova sociabilidade. Foi por este caminho que a pedagogia das competências, concepção difundida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), adentrou ao nosso país, especialmente por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas da educação básica e, posteriormente, também para a educação superior³.

Do ano de 1998, quando as primeiras Diretrizes foram exaradas, até 2004, a hegemonia da pedagogia das competências nas políticas educacionais foi incontestável. Do ponto de vista formal, somente em 2013 um outro documento oficial propôs-se a orientar sistemas e insti-

³ Análises consistentes sobre a participação desses organismos internacionais na difusão da pedagogia das competências podem ser encontradas em Sacristán (2008).

tuições de ensino numa direção distinta, mediante a exaração das novas DCNEM⁴. Nessas podem ser encontrados alguns princípios da pedagogia histórico-crítica, porém, como demonstramos (RAMOS, 2011a; RAMOS; CIAVATTA, 2012), ainda como um hibridismo expresso pela conjugação de princípios progressistas e conservadores; de perspectivas que valorizam, por um lado o conhecimento sistematizado e, por outro, enfatizam aspectos psicológicos da aprendizagem.

Não obstante, também como argumentamos recentemente (RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2014), poderíamos dizer que hoje a política educacional nacional conta com orientações e enunciados bastante progressistas e críticos, inspirados no escopo conceitual e ético-político que sustenta a pedagogia histórico-crítica. Ao mesmo tempo, em diversos sistemas de ensino parece que a pedagogia das competências nunca esteve tão presente⁵. O mesmo se constata com a visita a documentos internacionais, a exemplo dos que se originaram do Acordo de Bologna (1999) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), bem como os de alguns países que ora implementam reformas educacionais – como é o caso do México – apoiados pelos mesmos organismos que estiveram fortemente presentes na reforma brasileira realizada durante os governos de Fernando Henrique Cardoso.

Assim, não poderíamos dizer que estamos diante de um deslocamento real da pedagogia das competências em direção à pedagogia histórico-crítica. O que talvez tenhamos seja uma recolocação do tema e um confronto necessário de concepções inclusive no plano da política oficial, já que, passados mais de dez anos de experiências e debates, tem-se, atualmente, uma materialidade de pensamento e de ações que nos permitem fazê-lo.

A fim de subsidiar tal confronto, este texto se propõe a apresentar princípios que ordenam uma e outra concepção. Ao final, tentamos esboçar uma articulação entre os passos da pedagogia histórico-crítica e nossa proposta de elaboração do currículo na perspectiva da formação integrada. Menos do que uma elaboração teórica, esperamos que tal proposta seja

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas pelo Parecer CEB/CNE n. 05, de 04/05/2011 e pela Resolução n. 02, de 30/01/2012.

⁵ A dissertação de mestrado de Sampaio (2014) aborda especialmente a política do Estado do Rio de Janeiro.

apreciada criticamente no sentido de se ampliarem possibilidades de se fazer da pedagogia histórico-crítica prática concreta nas escolas e orientação ético-política na formação de sujeitos na prática social para além da escola.

1 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: ENTRE O (NEO)PRAGMATISMO E O (NEO)TECNICISMO

No Brasil, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico⁶, instituídas pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 16/99 define a competência profissional como 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. Já no âmbito da educação básica, encontramos a seguinte definição de competência: “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.” (BRASIL, 1999, p. 7).

Enquanto as primeiras definições abordam a competência do ponto de vista da ação, esta última a coloca no plano da cognição. Por essa segunda abordagem, as competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados. A estrutura dinâmica das competências incorpora a idéia da construtividade do conhecimento⁷, pela qual se compreende ocorrer um *desequilíbrio* quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras. Diante de um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o sujeito reorganizaria seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido, num processo recursivo que conduziria a um crescimento indefinido dos conhecimentos nos planos quantitativo e qualitativo.

Um dos teóricos responsáveis pela ampla defesa e difusão da pedagogia das competências é Phillipe Perrenoud. Este expõe seu pensamento sobre a pedagogia das competências especialmente em uma obra em que discute a construção de competências desde a escola (PERRENOUD,

⁶ Nomenclatura instituída pelo decreto n. 2.208/97, revogado pelo decreto n. 5.154/2004.

⁷ Em Ramos (2001) problematizamos a abordagem construtivista de Piaget apontando seus limites.

1999). Ainda que considere que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola possa ser uma via para sair da crise do sistema educacional, o autor chama a atenção para o fato de que esse conceito e o problema não são novos. Argumenta que, na escola, tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação dos conhecimentos. A abordagem dita “por competências”, então, não faria mais do que acentuar essa orientação.

Ele ressalta, ainda, que a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim revê sua implementação, de modo que estaríamos frente a uma questão de continuidade e, ao mesmo tempo, de ruptura. O problema é que as rotinas didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno nem sempre contribuem para construir competências.

A mudança fundamentalmente ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas.⁸ Perrenoud se apoia em Tardif para argumentar que a inovação consistiria não em fazer emergir a ideia de competência na escola, mas sim em aceitar “todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares” (TARDIF, 1996 apud PERRENOUD, 1999, p. 15).

Perrenoud analisa a relação entre competências, objetivos e desempenhos. Para ele, os objetivos são simplesmente as metas explícitas e comunicáveis aos estudantes, cuja realização deve ser avaliada. Sendo assim, diz ele, “falar a respeito de competência, porém, não acrescenta muita coisa à ideia de objetivo. Pode-se, aliás, ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas.” (PERRENOUD, 1999, p. 19).

O desempenho observado, por sua vez, seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é

⁸ Discutiremos esses aspectos no item em que faremos um confronto entre as perspectivas pedagógicas aqui apresentadas.

medido indiretamente. Mas, afirma ele, o fato de a competência, invisível, só poder ser abordada através de desempenhos observáveis não acaba com a questão de sua conceitualização, ainda que se reconheça ser possível descrever um conjunto de ações que remetesse para a competência subjacente sem perguntar como funciona.

A abordagem de Perrenoud é fortemente cognitiva, entendendo que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação etc. A aprendizagem ocorreria por meio do “pensamento reflexivo”, que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo, dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação das estruturas constituídas.

O autor considera que a escola se baseia na transferência de conhecimentos, enquanto que essa transferência e a construção de competências são delegadas à prática (profissional e/ou social). Ao contrário disto, pode-se deduzir que a implementação de uma formação deveria, primeiro identificar as situações de referências – práticas sociais, situações problemáticas, de trabalho etc. – para detectar competências e seleção de conhecimentos, ao que ele designa como princípio de transposição didática.

Os conhecimentos adquiririam um sentido intimamente relacionado às competências que se pretende desenvolver, mediante a ideia de que uma abordagem por competências determinaria o lugar dos conhecimentos na ação. Eles seriam recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões. Assim, os conhecimentos só valeriam quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação.

Os métodos de ensino, para Perrenoud, deveriam confrontar o aluno, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Ao professor caberia negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deveria identificar e ajudar o aluno a

identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

Temos, aqui, uma sistematização da pedagogia das competências como uma corrente pedagógica. Nessas considerações, observamos uma aproximação significativa com o pragmatismo e com o construtivismo piagetiano. Mas é para a armadilha do tecnicismo e do condutivismo que essa pedagogia tende a nos levar.

Ao ser tornar referência para a organização curricular, a competência toma o número plural – *competências* –, buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam os enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos e métodos e validada pelas competências que se pretende produzir. Quando se enunciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, é a dimensão da ação e não da cognição, que predomina.

Portanto, uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis. Daí sua raiz eminentemente pragmática. Os métodos, por sua vez, assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, este representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. Essas características evidenciam um duplo viés da pedagogia das competências: por um lado, despertam um (neo)pragmatismo (DOLL JÚNIOR, 1997); por outro, um (neo)tecnicismo (SAVIANI, 2007). Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; e d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Em contraposição, se compreendida como esquemas cognitivos, as competências não poderiam ser enunciadas da forma objetiva como se faz. Isto é, quando se tenta nomear, classificar, repertoriar competências, acrescentando-se ao verbo *saber* ou à locução *ser capaz de*, uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, o que se designa é, na verdade, uma atividade e não a competência. A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade. Esse é um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo *pedagogia*, isto é, como uma atividade social que engloba seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados.

O contorno desse problema tem-se dado em dois sentidos. Pelo primeiro, instaura-se uma formação condutivista e tecnicista, mediante a transposição de situações típicas de trabalho para o currículo e a realização do ensino centrado em desempenhos. Tais situações, à medida que demandam determinadas competências do trabalhador, são também a referência para a proposição de módulos de ensino - unidades pedagógicas autônomas que visariam ao desenvolvimento de um conjunto de competências correspondentes a ocupações ou funções de trabalho – que podem compor diferentes itinerários formativos, conforme demandas e necessidades da produção.

O desenho de tais itinerários seria provocado por mudanças na produção, a exemplo de inovações tecnológicas ou mesmo da extinção de ocupações e criação de outras, que exigiriam do trabalhador o desenvolvimento de novas competências. A propalada formação flexível ocorre então, por meio da fragmentação curricular e de um tipo de “rotatividade” formativa. Enquanto um currículo flexível é entendido como um dispositivo que proporciona ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou requalificar, por diferentes itinerários formativos, frente às instabilidades da produção; o trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis. Esta é a forma como a pedagogia das competências tem se concretizado na educação profissional.

A outra forma de se contornar o problema intrínseco à pedagogia das competências, qual seja, enunciar-se como uma pedagogia construti-

vista baseada no “pensamento flexível” – elementos do pragmatismo clássico – e implantar-se como uma pedagogia condutivista, recorre às chamadas competências gerais e/ou transversais. A escolha de dessas competências, segundo Perrenoud (1999) dependeria da resposta à pergunta sobre que tipo de seres humanos a escola quer formar, com vista a que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, esportivas, associativas, etc.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ELABORAÇÃO POTENTE CONTRA O NEOCONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO

Entendemos a pedagogia histórico-crítica como uma contraposição necessária a tendências contemporâneas de “pedagogias da existência” (SUCHODOLSKI, 1978; SAVIANI, 1985), que tem no pragmatismo uma das suas raízes e no escolanovismo uma de suas expressões. A pedagogia das competências, em nossa compreensão, é a forma atual dessas tendências. Nessas concepções, o conhecimento é somente insumo para o desenvolvimento de esquemas mentais adaptativos ao ambiente. Já na perspectiva histórico-crítica, ao contrário, a apreensão do mundo pelos homens inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real – físico e social –, dos processos históricos de representação, valorização e conceitualização desse mundo. Por isso, os objetos da educação são os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem, de fato, humanos; conhecimento esses – científicos, tecnológicos, sócio-históricos, éticos e estéticos – produzidos pela intervenção humana.

Por esta razão, a consecução dos objetivos educativos exige partir e tomar como referência o saber objetivo produzido historicamente, dentre esses, distinguindo-se o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Esses emergirão, pela mediação do trabalho pedagógico, como saberes da aprendizagem, sendo esses os que interessam diretamente à escola. Portanto, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Enquanto a escola tradicional perdeu de vista os fins educacionais, tornando os conteúdos mecânicos e vazios, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdos como anticriativa. A primei-

ra reificou os conteúdos pelos conteúdos; a segunda, reificou os métodos em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, independentemente dos conteúdos. Para a pedagogia histórico-crítica, ao contrário, conteúdo e método formam uma unidade, sendo que as escolhas são definidas pelos interesses dos dominados, posto que a escola visa garantir aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado e a sua efetiva apropriação.

Esses interesses são interesses de classe e, portanto, de natureza ético-política (o que não elide os interesses subjetivos, mas que se identificam com a classe). Saviani (2005, p. 83) adverte:

É bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2005) propõe o método histórico-crítico de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. São as seguintes suas etapas:

- a. Prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem posicionar-se como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.
- b. Problematização (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar.
- c. Instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente; a sua apropriação pelos alunos está a dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.
- d. Catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social).
- e. Prática social.

O movimento que vai da síntese (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Inspirados nos passos da pedagogia histórico-crítica os quais, por sua vez, trazem para essa esfera princípios do método histórico-dialético de conhecimento, propusemos, em outros textos (RAMOS, 2005, 2014) um caminho para o desenho da proposta curricular que implica: a) problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.; b) explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade); c) situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e profissional (se for o caso), tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; d) a partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

O quadro abaixo demonstra os elementos de organização curricular que esse caminho nos ajuda a produzir.

| ELABORAÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA | |
|---|---|
| Momento da elaboração | Resultado da elaboração |
| 1. Problematizar o processo de produção em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc. | Conjunto de questões que servem tanto à seleção integrada de conteúdos quanto à posterior abordagem didática. |
| 2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada | Seleção integrada dos conteúdos de ensino. |
| 3. Localizar as teorias e os conceitos explicitados nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais) | Definição de componentes curriculares |
| 4. Identificar relações dessas teorias e conceitos com outros do mesmo campo (disciplinaridade) | Complementação da seleção dos conteúdos de ensino visando aos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. |
| 5. Situar os conceitos como formação geral e específica a fim de identificar complementações necessárias à formação específica | Complementação da seleção dos conteúdos em termos de exigências da formação geral e da formação profissional. |
| 6. Identificar relações com outros conceitos de campos distintos (interdisciplinaridade) | Indicação de necessidades/atividades interdisciplinares |
| 7. Organização dos componentes, sequências, tempos e espaços disciplinares e interdisciplinares | Proposta curricular contendo: a) componentes curriculares (disciplinas e projetos interdisciplinares); b) sequência curricular, com relação de co e pré-requisitos, se houver; c) distribuição de atividades, tempos e espaços curriculares, considerando: tempos de problematização (a síntese como ponto de partida); tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares); tempos de experimentação (prática produtiva e social); tempos de orientação (acompanhamento disciplinar ou interdisciplinar); tempos de sistematização (síntese/revisão de problemas, conteúdos e relações); tempos de consolidação (avaliação formativa). |

Fonte: autoria própria

Os seis primeiros momentos produziram os elementos constitutivos do currículo formal, produzidos, porém, não em instâncias ou por pessoas externas à escola, mas sim pelos próprios educadores em diálogo interdisciplinar e orientados por referências ético-políticas e epistemológicas histórico-críticas. O sétimo momento, por sua vez, remetem-nos ao currículo em movimento, especialmente à dinâmica pedagógica construída nos diversos tempos e espaços curriculares. Um novo quadro, en-

tão, nos apresenta a relação entre esses tempos e os passos da pedagogia histórico-crítica:

| Tempos/espacos e práticas/passos pedagógicos | |
|---|---|
| TEMPOS/ESPAÇOS | PASSOS PEDAGÓGICOS |
| Prática social como ponto de partida | |
| Tempos de problematização (a síncrese como ponto de partida); | Quando os educandos enfrentam os problemas da prática social a partir de seus próprios conhecimentos. |
| Tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares com sua historicidade); | O conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tornem mediações para a superação da síncrese em direção à síntese; isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada. |
| Tempos de experimentação (prática produtiva e social); | Momentos disciplinares e/ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se há a necessidade de aprendizagem de novos conhecimentos. |
| Tempos de orientação (acompanhamento disciplinar ou interdisciplinar); | Estudantes estão com o(s) professor(es) em relação dialógica, individualmente ou em grupo, sendo esses os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes. |
| Tempos de sistematização (revisão de problemas, conteúdos e relações); | Estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos; permanecem como relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente, inclusive por meio da exposição didática. Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber. |
| Tempos de consolidação (sínteses) | Momentos de avaliações, sempre com a finalidade formativa, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem. |
| Catarse como ponto de chegada | |

Fonte: Autoria própria

A sequência desses tempos não é linear, assim como não o é o processo de ensino-aprendizagem, ainda que este possa ser cuidadosamente planejado. Mas as atividades curriculares e os tempos e espaços em que elas ocorrem se desenvolvem sincrônica e diacronicamente, face à relação dinâmica entre planejamento, necessidades e oportunidades. Prioridades podem ser conferidas aos respectivos tempos e atividades, sem, entretanto, que isto signifique hierarquizar disciplinas e conteúdos sob o julgamento de seu valor para a formação.

Numa proposta que visa à formação integrada dos sujeitos, a relevância de conteúdos, a distinção entre essencial e acessório, se baseiam nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientaram a pedagogia histórico-crítica como aquela que tem na historicidade do conhecimento e das relações sociais de produção o seu fundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a adaptação, a flexibilidade e o individualismo, valores hegemônicos da contemporaneidade, vimos que o foco do processo educativo baseado em competências é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego. O tipo de homem que se quer formar é o homem natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência individual. A esta concepção de homem se coaduna uma concepção de conhecimento, definido como a representação subjetiva que temos da realidade. Na vida individual seria possível elaborar um projeto flexível o suficiente para reverter-se no projeto possível.

Por princípio, então, a educação deveria abandonar a suposição da existência de saberes socialmente construídos e universalmente aceitos a serem transmitidos. Nesse contexto, a função do professor seria criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo. A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

É essa a lógica que preside a adoção da pedagogia das competências na educação básica, adequadamente resumida pelo lema do “aprender a aprender”. Seu aporte epistemológico é o relativismo, o (neo)construtivismo (SAVIANI, 2007) e o (neo)pragmatismo (RAMOS, 2003, 2011b). É a própria lógica cultural pós-moderna.

O que foi exposto nos mostra a reconfiguração do papel da escola operada pela pedagogia das competências. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido

pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade; na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para transformar-se no projeto possível frente à instabilidade da vida contemporânea.

Essa lógica se opõe à formação unitária configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos sociais, culturais e, por isto, históricos, da produção da existência. Sujeitos assim formados certamente seriam também flexíveis no sentido de terem a base que possibilita a rápida compreensão e o domínio de transformações e inovações produtivas. Ou seja, uma flexibilidade de natureza unitária que conduziria os sujeitos ao enfrentamento dos desafios, ao contrário de uma formação fragmentada, que exige do trabalhador uma permanente adaptação, sem que tenha os instrumentos para a ação autônoma e transformadora própria de uma práxis social e produtiva crítica.

Uma formação desta natureza visada pela pedagogia histórico-crítica são princípios que compreendem o ser humano como histórico-social e, portanto, que se produz a si mesmo e a própria realidade pelo seu trabalho. Por ser produto do trabalho humano e das relações sociais a realidade, então, pode ser conhecida. O processo de conhecimento é a apreensão das mediações que constituem o fenômeno de forma ordenada, elevando-as ao plano do pensamento na forma de conceitos.

Com esses princípios, é função da pedagogia socializar os sujeitos no mundo material e social concreto, preparando-o para conhecê-lo, enfrentá-lo e transformá-lo. Isto exige a apreensão de conhecimentos anteriores, cuja transmissão às novas gerações permanece como um dos sentidos da escola. A aprendizagem, por sua vez, se dá na unidade entre o desenvolvimento cognitivo e assimilação de conhecimentos objetivos, de maneira que a distinção entre pedagogias centradas no ensino e na aprendizagem parecem-nos um falso problema. O que torna o conhecimento vivo e significativo é a sua historicidade, isto é, saber que todo conhecimento foi produzido porque a humanidade se colocou problemas a resolver. Tais problemas, porém, não são neutros nem, necessariamente, universais. Há

sempre interesses de classe na definição e na priorização dos fenômenos a serem estudados e dos problemas a serem resolvidos. Esta análise é também função da escola e, nos parece, é por este caminho que ela pode ser ativa e criadora, nos termos em que o filósofo Antonio Gramsci (1991) enunciou.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB/ CNE n. 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE n. 05, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio*: documento básico 2000. Brasília, DF: INEP, 1999.
- DOLL JÚNIOR, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-64, 2001.
- RAMOS, M. N. É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 93-114, 2003.
- RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127
- RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, p. 771-788, 2011a.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo.

In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. *Políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Editora da UFJV, 2011b. p. 56-71.

RAMOS, M. N. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011c. p. 45-66.

RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 11-37, 2012.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 6, p. 65-76, 2014.

SACRISTÁN, J. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, C. T. *A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?* 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa, 1978. (Livros Horizonte).