

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, HOMEM E SOCIEDADE, EXPRESSAS PELA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA.

Luís César de Souza
Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí
Comunicação livre
Cultura e Processos Educacionais

Este estudo é o resultado das sistematizações finais da disciplina “Reforma do Estado, Políticas Públicas e Educação Básica”, cursada no primeiro semestre de 2008 no Programa de Pós-Graduação da FE/UFG. Caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica e nele investigamos as referências, origens e perspectivas da concepção de educação que orientou a reforma do ensino médio realizada pelo governo brasileiro, qual seja, a pedagogia das competências como eixo de organização curricular e pedagógica. Nosso aporte teórico são, principalmente, Ramos (2002), que anuncia várias indagações acerca da concepção de educação apoiada na noção de competência como eixo central da reforma, e Saviani (2007), que localiza na década de 1991-2001 uma nova investida das idéias pedagógicas produtivistas na educação, especialmente pelas reformas educacionais implementadas pelo governo.

Palavras-chave: Reforma; Ensino Médio, Pedagogia das Competências.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) brasileira foi submetida a ampla reforma política, pedagógica e social. Para o ensino médio, o desafio consistiu na tentativa de construir uma identidade para essa modalidade de ensino a partir da pedagogia das competências como geradora de toda organização curricular e pedagógica das escolas.

No ano de 2002, Marise Nogueira Ramos publica sua tese de doutoramento e anuncia uma série de questionamentos acerca da concepção de educação que orientou a Reforma do Ensino Médio do governo ancorada na noção de competência como eixo central da organização do trabalho pedagógico da escola. Em 2007, o professor Dermeval Saviani afirma que a década de 1991-2001 tem experimentado uma nova investida das idéias pedagógicas produtivistas na educação, especialmente pelas reformas educacionais. Sendo o ensino médio a etapa final da educação básica, apresentamos a idéia central desse artigo: refletir e discutir as referências, origens e perspectivas da concepção de educação que orientou a reforma do ensino médio no Brasil, qual seja, a pedagogia das competências.

Para realizar a análise de um ponto de vista crítico, problematizaremos nossas análises a partir de dois textos principais, embora não os únicos: um, “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?”, de Ramos (2002), e o outro, “O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001).” de Saviani (2007).

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.

Ramos (2002) apresenta uma interessante tese para justificar a escolha do governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), pela pedagogia das competências como concepção orientadora da reforma do ensino médio. Segundo ela, no Brasil, essa discussão inicia-se pelas portas da educação profissional de nível técnico e se amplia para toda a educação básica. Essa mudança nas referências e concepções que orientavam a formação profissional se deu por uma

espécie de diagnóstico empresarial que verificou inadequação dos profissionais egressos da educação profissional tecnológica em relação às necessidades contemporâneas da produção capitalista. Vários países, especialmente os de capitalismo avançado, identificariam esse descompasso na concepção de educação que orientava a formação profissional, qual seja, a noção de qualificação. Isso porque a noção de qualificação, ao apoiar-se nas dimensões conceitual, social e experimental, já não conseguia formar profissionais polivalentes e multifuncionais, pois tinha no horizonte um mundo do trabalho mais estável, o que implicava em empregos igualmente mais estáveis. O acirrado desenvolvimento das novas tecnologias, com a chamada reestruturação produtiva, passou a exigir trabalhadores cada vez mais flexíveis e aptos a responderem às instabilidades do processo produtivo atual. Sem dúvida, a educação não ficaria imune a essa crise, que levaria a um desemprego generalizado, pois os profissionais não lidavam a contento com as inovações tecnológicas. De acordo com Ramos,

A crise do emprego, acompanhada do fim da ilusão planificadora e dos novos métodos de gestão, contribui para a deterioração do conceito de qualificação (...). Ao lado da retração do emprego industrial, ampliam-se as atividades de serviço, em relação aos quais os métodos e parâmetros clássicos de investigação da qualificação dos postos de trabalho não se adequam plenamente. O emprego industrial também reconfigura-se em função da automação, tornando as características dos empregos mais instáveis (RAMOS, 2002, p. 62)

Para os propósitos desse trabalho, basta compreendermos que as dimensões conceitual e social da noção de qualificação, sob o predomínio do taylorismo-fordismo, enfatizavam a busca pelo diploma e visavam a habilitação de uma profissão mais ou menos estável no plano social. Essas dimensões foram fortemente questionadas pelo diagnóstico empresarial de que “o sistema de classificação, carreira e salários baseado nos diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações” (RAMOS, 2002, p. 61). Esse entendimento decorre da associação da noção de qualificação a “repertórios relativamente estáveis: os postos de trabalho, cuja classificação é determinada de maneira estática; o diploma e a profissão, cuja possessão é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados” (*Ibid.*, p. 62). Por outro lado, a noção de competência se apresentaria adequada porque introduz a instabilidade em contraposição à permanência, os interesses individuais em contraposição aos coletivos, o que implica em divergências entre as noções de qualificação e competência. Entretanto, há também convergência entre elas. E essa convergência não se dá nas dimensões conceitual e social, mas precisamente na dimensão experimental. É na dimensão experimental da noção de qualificação que o saber-fazer da noção de competência encontra eco. Mais ainda, aprofunda, acirra e se anuncia como a necessidade primeira dos profissionais em época de instabilidade do emprego. Na noção de competência, o saber-fazer refere-se a saber fazer algo de modo competente, ou seja, ser bom naquilo que se propõe a fazer, mas também saber adaptar-se a novas situações de trabalho conforme as necessidades do processo produtivo. Grosso modo, também poderia ser dito assim: se você conseguiu um emprego, procure atender a todos os requisitos com a mais alta competência até o dia em que suas limitações se tornarem um entrave ao desenvolvimento daquela função; sendo despedido, você não poderá saber fazer apenas aquilo que exigia a função anterior, mas estar apto a adaptar-se às mais instáveis demandas, se quiser se empregar novamente.

A noção de competência integra legalmente a reforma da educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996. No âmbito do ensino médio, as principais mudanças foram a definição dessa modalidade de ensino como última etapa da educação básica, responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, também, a separação da educação profissional técnica da educação básica, que adquire caráter complementar ao ensino médio. Segundo o artigo 22 da LDB, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios

para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Ao ensino médio cabe a precípua responsabilidade em relação a essa última finalidade.

Após a aprovação da LDB, iniciou-se o processo de elaboração de diretrizes e parâmetros que orientassem os sistemas e as instituições em suas organizações curricular e pedagógica a partir da noção de competência. No que diz respeito ao ensino médio, no ano de 1998 foram elaborados, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº. 15 e a Resolução nº. 0, trazendo uma gama de princípios axiológicos que subsidiam e determinam as Diretrizes Curriculares para o ensino médio (DCNEM). Em 1999, foram elaborados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) para o ensino médio, os quais buscam indicar aspectos específicos das áreas e disciplinas e fomentam a organização curricular. Logo que se tornaram públicos, os PCN’s receberam críticas de norte a sul, leste-oeste, desde a trajetória percorrida em sua elaboração até a concepção de educação, homem e sociedade que os referenciam. O MEC procurou responder aos dissensos e às críticas em relação aos PCN’s, pela elaboração, em 2002, dos Parâmetros Curriculares Nacionais *Mais* (PCN+), em uma clara continuação do projeto inicial. Os PCN+ são apresentados pelo ministro da educação como complementares aos PCN’s e objetivam “chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe de apoio na tarefa de desenvolver competências” (BRASIL, 2002, Carta ao professor). A partir de 2003, já no governo Lula, é iniciada uma série de seminários promovidos pelo MEC com o intuito de rediscutir as propostas para a organização curricular das áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias) e disciplinas que compõem o ensino médio. Essas discussões culminam em 2006 com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as quais já não assumem a noção de competência como central na elaboração dos currículos, embora tangencialmente apareçam nas orientações de algumas disciplinasⁱ.

O professor Dermeval Saviani, ao analisar as idéias pedagógicas no Brasil na década de 1990, mais precisamente entre 1991 e 2001, afirma que no contexto dessa década tem predominado uma espécie de “neoprodutivismo”, que se desenvolve no âmbito educacional também apoiado num “neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo”ⁱⁱ. Essas *neo-idéias* surgem a partir de movimentos anteriores, o que permite articulá-las na essência ao escolanovismo, ao construtivismo e ao tecnicismo, porém num contexto de instabilidade social que necessariamente suas bases econômico-pedagógicas, didático-pedagógicas e psicopedagógicas alteraram-se substantivamente.

Saviani (2007) também reconhece que essas metamorfoses das idéias pedagógicas no Brasil, na década de 1990, podem ter se iniciado com a crise do capitalismo mundial da década de 1970, que implicou numa reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do processo de produção taylorista-fordista para o toyotista.

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2007, p. 427).

Conseqüentemente, diante do novo contexto produtivo, novas exigências são colocadas à educação. Exigências que remontam, segundo Saviani (2007), à teoria do capital humano, porém, com significado diferente. Após a crise dos anos 1970, a escola mantém-se imprescindível ao processo produtivo, mas num contexto diverso do anterior, no qual predominava uma lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza

social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. No novo contexto, sobretudo a partir da década de 1990, predomina “uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados ‘guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho’” (GENTILI *apud* SAVIANI, 2007, p. 428). Assim, se na era de ouro do capitalismo, portanto na época do Estado de bem-estar social, a educação teria por função formar mão-de-obra para atuar num mercado em expansão e relativamente estável, no contexto atual, a essência da teoria do capital humano permanece, qual seja: formar para o mercado de trabalho, porém para um mercado em retração (do ponto de vista social) e absolutamente instável.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expande em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2007, p. 428).

Configura-se, nesse contexto, a chamada pedagogia da exclusão, porque à medida que a educação passa a ser investimento individual para as pessoas competirem entre si pelos empregos disponíveis, na ordem econômica atual não haverá emprego para todos, uma vez que a economia pode apresentar altas taxas de crescimento e conviver, ao mesmo tempo, com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É nesse cenário que, no Brasil, se desenvolve a reforma da educação, em especial do ensino médio por se tratar da última etapa da educação básica, responsável “pela preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para *continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores*” (BRASIL, 1996, grifos nosso).

Apresentado o panorama geral do ordenamento legal e dos documentos que subsidiam a reforma da educação brasileira, passemos à análise das concepções de educação, homem e sociedade presentes nesses documentos.

No mesmo ano em que foi aprovada a Lei 9.394/96, foi realizado um estudo sob a chancela da UNESCO com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como “Relatório Jacques Delors”. Esse livro foi publicado no Brasil em 1998 - mesmo ano de publicação dos PCN’s para o ensino fundamental e um ano antes da publicação dos PCN’s para o ensino médio. Prefaciado à época pelo então ministro da Educação, Paulo Renato afirma estar seguro da contribuição do Relatório “para o processo em que de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira” (DELORS, 2001, p. 10). O relatório constituiu então numa das principais referências à elaboração dos PCN’s da educação básica brasileira. Entre os princípios do relatório que tangenciam os PCN’s destacam-se os chamados pilares da educação, que são, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Em razão dessa filiação teórica, o lema dos PCN’s para a reforma da educação básica brasileira ficou conhecido como *aprender a aprender*. Slogan que nos remete diretamente, de acordo com Saviani (2007), ao núcleo das idéias pedagógicas da escola nova. Essa relação se justifica porque

deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O mais importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 429).

Creio ser pertinente perguntar, então, *aprender a aprender* para quê? Possivelmente a resposta nos remeteria à idéia de que no atual processo de acumulação capitalista, interessa mais ao aluno desenvolver competências para, a cada dia se necessário for, aprender situações novas que lhe permita manter-se integrado ao processo produtivo. Escapar a essa situação não é tarefa fácil nem mesmo a quem dela tem consciência. Assim, no contexto atual, é preciso reconhecer o predomínio do neopragmatismo, que, não bastasse ser prática pedagógica corrente de muitas instituições de ensino que formam para o mercado de trabalho, passa a referenciar legalmente e fundamentar a reforma do ensino médio pela expectativa de desenvolver nos alunos competências e habilidades que lhes permitam continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores, conforme a instabilidade do processo produtivo. A relação entre o lema aprender a aprender e pedagogia das competências é sintetizada da seguinte maneira por Saviani:

a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007, p. 435).

Em decorrência da nova fase de acumulação do capital – desindustrialização, reestruturação produtiva e precarização do trabalho –, o que tem sustentado a maioria dos argumentos em defesa do ensino médio, de acordo com Ramos (2002), é uma interpretação determinista e unidirecional dos efeitos das novas tecnologias e das informações sobre o trabalho e a educação. Portanto, alguns conceitos e idéias que tangenciam, explícita ou implicitamente, a reforma do ensino médio brasileiro justificam a ideologia de que cabe ao indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito (suas competências) ou pelo seu fracasso na sociedade contemporânea. Podem ainda nos indicar as concepções de educação, de homem e de sociedade que têm predominado nas inter-relações entre as esferas política, econômica e cultural com a educação. De uma gama de conceitos e idéias, destacamos: flexibilização, diversidade, identidade, diferença, instabilidade, mercado de trabalho, imprevisibilidade, sociedade do conhecimento, sociedade pós-industrial, pós-modernidade, globalização, era da informação, empregabilidade, etc. Certamente que analisadas de modo isolado e apreendidas positivamente não geram nenhum desconforto aos desavisados. Porém, se contextualizadas ao momento histórico em que se constituíram, a partir de quais perspectivas surgem e se apreendidas dialeticamente a partir dos múltiplos interesses que lhe conferem legitimidade, provocará no mínimo desconfiança quanto ao seu uso indiscriminado. Algumas dessas expressões são positivamente usadas para escamotear contradições sociais intrínsecas ao modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que o apresentam como único modo de vida possível às gerações atuais e futuras. Desse ponto de vista, não caberia à educação a preocupação com o desvelamento das contradições que se escondem atrás dos produtos que resultam do modo de produção capitalista, mas antes, continuar a prepará-los com a máxima competência possível para, apenas, adequarem-se e não apresentar nenhum tipo de insatisfação ou questionamento. Aceitando inexorável e positivamente a atual etapa de desenvolvimento das forças produtivas, bem como as relações de produção que delas emanam como a única realidade que a humanidade experimentará daqui para frente, restaria à escola instruir bem (por meio de competências) as pessoas a assimilar mudanças, serem autônomas em suas escolhas e respeitarem as diferenças. É retirada da escola a responsabilidade em debater as desigualdades sociais em nome do respeito à diferença. Note-se que o resultado de uma formação escolar nessa perspectiva opera por uma aparente inversão de valores, isto é, por mais que sabemos que as trajetórias educacionais e profissionais são, também, socialmente determinadas pelas condições objetivas de vida e pela origem da classe social, ideologicamente essas trajetórias são apresentadas como resultados de

escolhas individuais realizadas, exclusivamente, de acordo com os projetos próprios de vida de cada um. Não nos parece restar dúvidas que uma doutrina como essa promove também a diluição das

expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sócio-coletivos emancipadores. É por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares (RAMOS, 2001, p. 135).

Nos documentos da reforma do ensino médio são citados com muita frequência o *trabalho* e a *cidadania* como princípios indispensáveis ao trabalho pedagógico. No entanto, considerando tanto a polissemia quanto ao uso de palavras historicamente situadas, Ramos (2007) adverte-nos sobre o sentido delas na reforma. Trabalho pode expressar uma gama de sentidos, porém, a autora o problematiza a partir de dois pólos: trabalho como princípio educativo *versus* trabalho como contexto social; trabalho como mediação *versus* trabalho como fim; trabalho como práxis humana *versus* trabalho como práxis produtiva. Segundo a autora, o trabalho aparece na reforma predominantemente como contexto social, como fim a que deve se submeter todo o processo e, portanto, como práxis produtiva. A crítica não pode ser refutada porque a atitude em considerar o trabalho como princípio educativo, como mediação e práxis humana, implicaria numa reforma no mínimo contra-hegemônica, isto é, implicaria em uma concepção de homem *omnilateral*, de educação emancipadora e de uma sociedade socialista. Desse modo, quando o trabalho aparece como princípio, é educativo apenas pela ótica do capital, isto é, como trabalho assalariado, e não como ação por meio da qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência, portanto, como categoria ontológica da práxis humana.

A concepção de trabalho submetido aos interesses da acumulação capitalista também nos indica a concepção de cidadania presente nos documentos da reforma do ensino médio.

Diante da instabilidade contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos (RAMOS, 2007, p. 140).

Na reforma do ensino médio, as questões curriculares centrais inspiradas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos alunos em situações significativas de aprendizagem. Para que ocorram essas mudanças na organização curricular dos sistemas, das instituições e dos professores, deve ser considerado dois princípios: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade, descolada de sua dimensão epistemológica e supervalorizada a dimensão metodológica, seria a prática pedagógica e didática que possibilita relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, o que supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção. Já a contextualização enfatiza a mudança no trato com os conteúdos curriculares e indica a preocupação em tornar a aprendizagem significativa, relacionando-a às experiências de vida e aos conhecimentos adquiridos espontaneamente, o que poderia transformar o aluno da condição de expectador passivo para a de estudante ativo. Porém, segundo Ramos (2002), à medida que a pedagogia das competências filia-se aos interesses do capital, procurando adaptar os alunos ao novo contexto da acumulação capitalista flexível, há que considerar os problemas que esses dois princípios podem trazer especialmente às camadas populares. Para a autora, o trabalho interdisciplinar é indispensável à formação integral do sujeito, pois rompe com a fragmentação do conhecimento. Entretanto, com a promoção da interdisciplinaridade apenas no âmbito metodológico

disciplinar corre-se o risco de realizar a justaposição de conhecimentos, implicando em uma atitude pluri ou multidisciplinar. Há que considerar ainda que o trabalho interdisciplinar não implica exclusivamente na busca por resultados, por isso não basta determinar aos professores que de agora em diante os trabalhos deverão ser interdisciplinares, mas sobretudo devem ser orientados por uma política permanente de formação inicial e continuada sobre as dimensões epistemológica e metodológica. Até porque, segundo a professora Ivani Fazenda (2001), a interdisciplinaridade deve ser vivida e exercida, e não decretada.

Quanto à contextualização, Ramos (2002) adverte-nos sobre pelo menos dois riscos em decretá-la sem as necessárias mediações (formação continuada): o primeiro seria o de cair numa perspectiva muito generalista ou na extrema simplificação dos processos de aprendizagem, tornando-os pseudo-aprendizagem. Segundo ela, a realidade social e concreta pode sim ser o ponto de partida, mas com o intuito de elaborar o pensamento e a abstração necessária à apreensão da realidade a partir de suas múltiplas determinações e suas dimensões complexas e contraditórias. O segundo risco que, em parte decorre do primeiro, “é considerar a existência de continuidade e de uma equivalência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico e de ser possível passar de um para outro sem rupturas” (RAMOS, 2002, p. 142). Nesse aspecto, tanto Ramos (2002) quanto Saviani (2007) advertem sobre a necessidade de nos perguntarmos sempre: qual a finalidade da educação, da escola ou do ensino? Com base nesses autores, podemos inferir que a finalidade da escola é promover uma elevação do nível cultural dos alunos por meio do confronto entre os conhecimentos sistematizados a partir das descobertas científicas da humanidade, com os conhecimentos tácitos, cotidianos, do senso comum. Não fugindo a essa concepção é que é possível dizer que cabe aos educadores a formação das próximas gerações, do contrário correremos o risco de nos tornarmos apenas auxiliares de aprendizagens cada vez mais *lights*, bem ao gosto das concepções pós-modernas. A citação a seguir, embora extensa, sintetiza as idéias apresentadas e já indica o caminho de conclusão de nossas análises:

Defendemos como princípio que o ensino e a aprendizagem devam levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, idéias e ideologias, realizar atos e ações – voluntários ou compulsórios – de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações ao uso instrumental dos conteúdos. A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isto explica a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos professores em conhecer, compreender e praticar a pedagogia da competência. A isto chamaríamos de resistência história (RAMOS, 2002, p. 154).

Assim, é preciso lembrar que as mudanças esperadas e provocadas pela reforma do ensino médio, à medida que, por força de lei ou aceitação, há adesão dos sistemas, das instituições e de professores, são mudanças que atingirão as gerações e implicarão também em mudanças de comportamento dessas gerações. Dito de outra forma, a institucionalização da noção de competência como orientadora das políticas públicas oficiais tem relação direta com a cultura, implicando em novos códigos éticos e novos valores. E se lembrarmos dos conceitos, idéias e princípios que têm referendado a Reforma, parece-nos que a competitividade, o individualismo, a livre concorrência, o isolacionismo, valores ideologicamente próprios da ideologia neoliberal, continuarão a se sobrepor à solidariedade, à coletividade, à universalidade e à democracia. É nesse contexto que devem ser retomadas as utopias, a teoria, as ações contra-hegemônicas, visando o esclarecimento e a emancipação da classe trabalhadora.

Por fim, é muito sutil a fronteira que delimita e marca a distinção entre o projeto de formação por competência e um projeto alternativo e emancipador, sobretudo quando se considera a avalanche pós-moderna na sociedade contemporânea que pretende instaurar uma generalizada perda de referências. Por isso, a importância em compreender a concepção que orienta a reforma do

ensino médio brasileiro e identificar os limites da pedagogia das competências quando comparada a uma perspectiva de formação humana de qualidade social. Essa tarefa exige a afirmação de uma outra concepção de educação que tenha no horizonte educativo a formação *omnilateral* dos sujeitos e a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto.

NOTAS

ⁱ É oportuno ressaltar que a Secretaria Estadual da Educação de Goiás, por meio da Coordenação de Ensino Médio, está realizando um trabalho multidisciplinar de elaboração de conteúdos básicos comuns para as 14 disciplinas obrigatórias (Português, Arte, Educação Física, Inglês, Espanhol, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso) dos currículos do ensino médio de todas as escolas do Estado de Goiás. Esse trabalho tem como referência os PCN's e os PCN+, e apóia-se na pedagogia das competências como geradora tanto dos conteúdos básicos comuns de cada disciplina como do currículo como um todo.

ⁱⁱ Saviani (2007) reconhece não haver consenso em classificar nominalmente as características desse contexto (1991-2001) e justifica o uso do prefixo “neo” porque não existe “um núcleo que possa definir positivamente as idéias que passam a circular já nos anos 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’” (SAVIANI, 2007, p. 426).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CEB nº 3, 26 de junho de 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília; DF: MEC: UNESCO, 2001.
- FAZENDA, Ivani. Reflexões metodológicas sobre a tese “Interdisciplinaridade – um projeto em parceria”. In: _____. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2007.