

DOI: [10.20396/rfe.v14i1.8668490](https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668490)

Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica

Manoel Francisco do Amaral¹ 

Resumo

O texto tem como objetivo desenvolver reflexão atualizada em relação à pedagogia das competências como tendência pós-moderna à luz da pedagogia histórico-crítica. É apresentado em três partes além da introdução e conclusão. Na primeira, pretende-se caracterizar a pedagogia histórico-crítica; segunda, algumas críticas à pedagogia das competências; terceira, revelar a relação entre a pedagogia das competências e a educação do estado de São Paulo; na conclusão, a necessidade urgente de resgatar a concepção de educação pautada na totalidade, superação da visão individualista, defesa dos interesses planetários e universais, as questões éticas, ambientais, justiça social e valorização da vida.

Palavras Chave: Pedagogia das competências; Tendência pós-moderna; Pedagogia histórico-crítica.

Education and epistemologies: criticism of the pedagogy of competences in the light of historical-critical pedagogy

Abstract

The text aims to develop an updated reflection in relation to the pedagogy of competences as a post-modern trend in the light of historical-critical pedagogy. It is presented in three parts in addition to the introduction and conclusion. In the first, it is intended to characterize the historical-critical pedagogy; second, some criticisms of the pedagogy of competences; third, to reveal the relationship between the pedagogy of competences and education in the state of São Paulo; in conclusion, the urgent need to rescue the concept of education based on the totality, overcoming the individualistic vision, defense of planetary and universal interests, ethical, environmental issues, social justice and appreciation of life.

Keywords: Pedagogy of competences; Postmodern trend; Historical-critical pedagogy.

¹ Mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Diretor de Escola da EE Prof^a. Celeste Palandi de Mello, em Campinas- SP.

1. Introdução

O presente artigo surge da necessidade de uma reflexão atualizada em relação à pedagogia das competências, neotecnicismo e neoescolanovismo como tendências pedagógicas contemporâneas, produzido para participação de uma “mesa redonda” sobre a temática Educação e Epistemologias” na Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió - AL, ocorrida em 13 de maio de 2021, *on line*, envolvendo os alunos do Programa de Pós-Graduação, matriculados nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da referida instituição de ensino superior.

Ressalta-se que as atividades ocorreram compartilhadas com os pesquisadores Professor Dr. Alfonso Tamayo da Universidade da Colômbia, o qual apresentou uma visão panorâmica das tendências pedagógicas na aquele país assim como, na América Latina; professor Dr. Marcelo Donizete, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFMG- Ouro Preto), o qual apresentou sua pesquisa sobre a presença de Morin e as teorias da complexidade no Brasil e também na América Latina.

O estudo sobre a pedagogia das competências fora objeto de reflexões e publicações em seminários e congressos durante o curso de Mestrado em Educação, realizado na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, no período de 2010 a 2013, quando o objetivo era compreender a pedagogia das competências e a proposta curricular para o ensino da Filosofia no Estado de São Paulo, à luz da pedagogia histórico-crítica. Após o término da pesquisa e defesa da Dissertação de Mestrado, os resultados foram publicados em livro, sob título *Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica*, (AMARAL, 2016), pela Editora Autores Associados. Esse olhar crítico à educação brasileira foi continuado no Curso de Doutorado em Educação, realizado na mesma universidade, com tese defendida em 28/02/2020, sob título, *A concepção de educação de György Lukács; trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos*

ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira, a partir das quais apresenta-se algumas reflexões no evento.

Como a proposta de trabalho gira em torno da temática da pedagogia das competências como tendência contemporânea da educação, pretende-se fazê-la à luz do pensamento de Dermeval Saviani e da pedagogia histórico-crítica, tomada como aporte teórico para compreender as tendências neoliberais da educação. Embora haja dúvidas por não ser um especialista no assunto, considera-se prazerosa a possibilidade de socializar algumas ideias com os camaradas.

Assim como o aprendizado é contínuo, o evento oportunizou relevante momento de formação humana. Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*, (2004, p.23) coloca o ser humano na condição de “inacabado”, György Lukács, filósofo húngaro chancela a contínua formação humana, por meio de processos. Portanto, compreende-se que o momento da experiência, são ferramentas de formação humana pelo fato de que tal trabalho foi planejado especificamente para o referido evento.

A reflexão é apresentada em três partes, além da introdução e conclusão. Na primeira, pretende-se caracterizar a pedagogia histórico-crítica como lente de análise; na segunda, algumas críticas à pedagogia das competências de Philippe Perrenoud; na terceira, revelar a relação entre a proposta pedagógica do estado de São Paulo e a pedagogia das competências, assim como, mostrar algumas críticas e por fim, a conclusão quando, pretende-se, a partir da visão de totalidade, defender a ideia de que, pensar a educação extrapola a visão individualista das tendências contemporâneas e de que o foco deve ser o oferecer uma educação para a formação de indivíduos emancipados, dotado de preocupações para com as questões planetárias, ou seja, com visão de totalidade.

2. Pedagogia histórico-crítica: lente de análise

Pensar na pedagogia histórico-crítica é o mesmo que refletir sobre uma tendência pedagógica; um movimento por uma concepção de educação.

Mas, o que se entende por tendência? Para Silveira, (2010, p.733), tendência, é definida como, “inclinação, vocação, propensão, disposição, queda, pendor, força que faz um corpo mover-se”, portanto, tendência pedagógica, refere-se ao mesmo tipo de pensamento que determinados grupos sociais adotaram em uma mesma época; uma concepção; uma força que move para uma concepção pedagógica de certo grupo e de determinada época. Pode-se apontar como alguns desses movimentos, por exemplo: Pedagogia tradicional; Escola Nova, Pedagogia libertadora, a qual teve como maior precursor o educador Paulo Freire e a Pedagogia histórico-crítica, de Saviani.

Todos esses movimentos por um a ideia, são tendências da educação, assim como, a pedagogia das competências, a qual, também, é uma tendência educacional; uma concepção de educação com seus objetivos e interesses próprios. Aliás, todos esses movimentos trazem consigo, além de uma concepção de educação, também uma concepção de escola, de professor, de aluno, de metodologia de ensino; elementos estes que, precisam ser compreendidos por quem tem a pretensão de defender ou fazer a crítica a qualquer tendência.

Ressalta-se que para fazer a crítica à “pedagogia das competências”, toma-se como aporte a pedagogia histórico-crítica por tratar-se de uma produção teórica e política, uma ferramenta que proporciona condições para a compreensão da educação e da sociedade brasileira. Assim, arrisca-se então, dizer que a pedagogia histórico-crítica, é tomada como a lente de análise às reflexões construídas e compartilhadas no evento. A partir da mesma, busca-se a compreensão da educação, da sociedade, do protagonismo do professor e da própria função humanizadora e formadora de cidadania, na educação e escola pública. Acredita-se na necessidade de constante luta pela construção de uma pedagogia que humaniza, que emancipa e que forma pessoas para serem felizes, para a justiça e dignidade humana. Como diz Paulo Freire (2004), é preciso formar pessoas para indignarem-se com as injustiças sociais. E hoje, em tempos de pandemia, mais do que nunca, é preciso formar pessoas dotadas com as preocupações éticas. De acordo com suas palavras: “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora

dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (FREIRE, 2004, p.33). O domínio da pedagogia histórico-crítica pode ser relevante ferramenta para este caminho. Mas o que é Pedagogia histórico-crítica? Vejamos algumas referências a seguir.

Em relação às origens da pedagogia histórico-crítica como teoria contra-hegemônica, considera-se que para compreendê-la seja importante a leitura das obras *Escola e democracia* (SAVIANI, 2009) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI 2008). Em tais obras, o autor apresenta sua concepção de educação. Por meio dessas leituras, percebe-se que a referida tendência começa a ganhar força no ano de 1979, com os orientandos de Saviani, da PUC / SP; grupo formado por Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luis Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Miriam Warde e Osmar Fávero. Tais pesquisadores queriam encontrar um referencial teórico que fosse capaz de fazer a crítica à teoria crítico-reprodutivista, a qual, apesar de entender as relações de dependência entre educação e sociedade, acreditavam que a função da educação era quase que exclusivamente reproduzir a sociedade em que está inserida, conforme apontou Saviani (2009, p.14).

Segundo Saviani, Carlos Jamil Cury, com sua tese, *Educação e contradição*, defendida em 1979 e publicada em 1985, Guiomar Namó de Mello, com sua tese, *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, de publicada em 1981, alavancaram a discussão por uma escola de melhor qualidade desde a década de 1980. Ele aponta que “A tese central da Guiomar era de que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica” (SAVIANI, 2008, p.71). Assim, a pedagogia histórico-crítica surge como um esforço de superação do caráter idealista das pedagogias predominantes até então, as quais compreendiam a escola como se ela pudesse estar separada da sociedade. Percebe-se que, desde os primeiros movimentos contra-hegemônicos, fortalecia a ideia de que escola e sociedade não podem ser compreendidas separadamente.

Quando Saviani faz a classificação das concepções de educação desenvolvidas no contexto educacional brasileiro, ele leva em conta a questão

da marginalidade. Em *Escola e Democracia*, de acordo com estimativas relativas a 1970, “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (TEDESCO, 1981, p.67). Isso sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizados dela. O simples dado acima indicado lança em nossos rostos a realidade da marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização. Os estudos de Saviani mostram a grande exclusão dos alunos na década de 1970.

Saviani faz uma classificação das tendências educacionais. Para ele, as pedagogias “Tradicional, Escola Nova e Tecnicista”, são classificadas como “teorias não-críticas” da educação. E por que as vê de tal modo? Por que são conceituadas como “teorias não-críticas” da educação? Na concepção de Saviani, com base nessas teorias educacionais, seria possível resolver os problemas da sociedade atuando dentro da escola, sem que fosse necessário transformar a estrutura social. Essa é uma visão ingênua; idealista. Tais pedagogias não consideravam que a escola é fruto da sociedade e que seus conflitos se refletem também no interior da instituição. Diante desse quadro surgem os movimentos pelas teorias contra-hegemônicas.

Ressalta-se que no final da década de 1970 e início de 1980, com a consolidação da pós-graduação intensifica-se a produção científica no sentido de pesquisar, diagnosticar, analisar e empenharem-se na construção de uma escola de qualidade, abrindo-se espaços às concepções contra-hegemônicas. O debate volta-se à construção de uma escola que atenda aos interesses da maioria do povo brasileiro e não apenas aos da classe dominante, contrariando assim, o que estava disposto na teoria da pedagogia nova, segundo a qual, “é melhor uma escola boa para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2009, p.10).

Assim, aponta o autor que na década de 1980, os estados Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Santa Catarina, empreendem movimentos por uma educação de qualidade, pela política educacional vigente e lutam por novas propostas educacionais, capazes de atender aos

ensejos das massas populares e é no âmbito dos movimentos por uma educação de melhor qualidade e para atender mais pessoas, que surgem as pedagogias contra-hegemônicas, para fazer a crítica à pedagogia dominante.

Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2010, p.412) ele relaciona as seguintes pedagogias contra-hegemônicas: pedagogia da educação popular, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica, a que mais interessa para o presente momento. Ressalta-se que Saviani, considera essas pedagogias, como de esquerda e que estão ao lado da classe oprimida. Segundo o mesmo, a pedagogia da educação popular, defende que a educação deve ser organizada nos movimentos populares; de acordo com os seus interesses; “ser uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (idem, p.415); o povo é que deve escolher o que é melhor para si em vez de permitir que a elite dite as normas da educação que a ele deve ser oferecida.

No paradigma da educação popular a prática pedagógica deve ser acompanhada de diálogo e cooperação na construção do conhecimento; retoma-se a questão da valorização do professor e de sua formação adequada para a transmissão do conhecimento; dá importância ao diálogo como condição para a superação dos limites da aprendizagem; trata-se algo diferente da pedagogia tradicional, em que o conhecimento está centrado apenas no professor e o aluno é visto como mero receptor.

Para a pedagogia da prática, vem à tona o objetivo da educação; educação para quê? Para quem? Quais os interesses defendidos quando se propõe uma política educacional? Ao professor cabe assumir a direção do processo com foco na prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos. Assim, os métodos, os conteúdos e os caminhos percorridos por alunos e professores devem estar de acordo com os interesses das camadas populares.

A pedagogia crítico social dos conteúdos, a qual, de acordo com Saviani, foi criada por José Carlos Libâneo e apresentada no livro *Democratização da Escola Pública*, publicado em 1985, os questionamentos que orientam a pesquisa do autor estavam relacionados ao “papel da escola,

conteúdos, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar” (idem, 419). Na teoria crítico social dos conteúdos, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o melhor serviço que se presta aos interesses populares. E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos (LIBÂNEO, 1985 apud SAVIANI, 2010, p.419). Na teoria da pedagogia crítico social dos conteúdos, em relação à prática pedagógica dos professores, cabe-lhes articular os “conhecimentos universais”, isto é, os conteúdos que serão trabalhados, à prática social dos alunos, a fim de que superem as dificuldades e os limites dos estudantes e deem significado autêntico aos conteúdos e por fim, a quarta tendência contra-hegemônica, pedagogia histórico-crítica, formulada pelo próprio Saviani.

Ressalta-se que para esta, pretende-se um olhar especial a partir deste ponto do texto, haja vista tratar-se da teoria que mais interessou, por ocasião da pesquisa durante o curso de Mestrado em Educação na Unicamp, no período de 2010 a 2013 pelo fato a mesma ter sido utilizada para fazer a crítica à pedagogia das competências de Philippe Perrenoud (2000), tão presente nas reformas educacionais do Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990. Da mesma forma, procura-se fazer a crítica à proposta curricular do Estado de São Paulo, pautada na pedagogia das competências, com início em 2007 e em toda a rede de educação estadual paulista e em 2021, a partir da qual é construída a reforma do novo ensino médio, ou currículo paulista do novo ensino médio.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a educação não pode estar separada dos condicionantes sociais; é impossível pensar em educação, sem associá-la à sociedade que a produz. Caracteriza-se como idealismo acreditar que a escola pode resolver os problemas sociais, independente da sociedade. Levando-se em consideração que a escola está inserida no corpo social, os conflitos existentes em seu interior, são em grande parte, reflexos

dos problemas existentes na sociedade, portanto, não se pode desconsiderar que a escola é fruto da organização social.

Reitera-se que Saviani toma como critério de criticidade, para caracterizar a pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicista como teorias não críticas, justamente o fato de tais teorias conceberem a educação como independente dos condicionantes sociais. Totalmente contrário à essa posição, o autor afirma que para a pedagogia histórico-crítica há uma relação de reciprocidade dialética entre educação e sociedade. A escola é, em última instância determinada pela sociedade, mas em certa medida também a determina, interfere, evitando-se assim, uma leitura reprodutivista, mecanicista da relação entre ambas. Mas, considera-se importante compreender: O que é a pedagogia histórico crítica? Como surgiu? Por que surgiu? Qual razão? Qual a concepção de educação nesta tendência educacional? Qual foi o olhar de Saviani para a sua construção?

Pensar na concepção de educação a partir da pedagogia histórico-crítica requer compreender que esta, toma o materialismo histórico-dialético como pressuposto, ou seja, não está pautado nas questões imediatistas, não desconsidera o processo histórico da formação humana; o homem é visto como sujeito histórico, capaz de interferir na sociedade; a educação é considerada como ferramenta de formação humana. Portanto, não se pode oferecer ao aluno qualquer educação; ingênua, impensada, assistemática, como as que ocorrem nos clubes, nas igrejas, nas praças, etc. É urgente o oferecimento de uma educação planejada, intencional, com foco voltado à transformação do homem com base na sua própria realidade. Daí a importância de que o educador conheça bem essa realidade, considere os fatores históricos e sociais nos processos educacionais. A educação é vista como ação mediadora para as práticas sociais; deve estar a serviço dos mais pobres, dos menos favorecidos; das classes oprimidas, etc. A pedagogia histórico-crítica, considera que os aspectos sociais e educacionais mantêm constante relação de reciprocidade; um está imbricado no outro.

De acordo com Saviani (2009, p.68), *apud* (AMARAL, 2016, p.17), “a pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma

expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”, ou seja, a educação está diretamente relacionada ao mundo do trabalho, ao ato de produção de saber pelo professor e ao consumo desse saber pelo aluno; ao mesmo tempo que a educação influencia a sociedade, também é influenciada por ela; uma é parte da outra e mantém relação de reciprocidade.

O desenvolvimento de um conhecimento não elimina o outro; o domínio por exemplo do conhecimento de uma cultura erudita, não elimina o conhecimento que já tinha da cultura popular, por exemplo; há uma relação dialética. Tudo está em movimento e não há nada estático; não há verdades absolutas, mas, todas verdades são provisórias; todas as verdades devem ser consideradas. Tudo o que o homem ensina e aprende nos movimentos culturais, sociais, tem relação direta com a sua educação, ou seja, a educação não está associada somente ao ato de ensinar, mas a toda cultura produzida pelo homem de forma intencional e com intuito de transformar o seu meio ambiente em atendimento às suas necessidades.

Portanto, embora a educação esteja interligada ao mundo do trabalho, não basta qualquer trabalho, não basta o trabalho alienado; é preciso primeiro planejar, o que depende de conhecimento, da cultura acumulada ao longo dos tempos pelos sujeitos. Assim, até para planejar depende da formação humana, da educação das pessoas, do conhecimento. Talvez seja este o ponto chave da pedagogia histórico crítica. Para esta, nada acontece de forma aleatória, mas a educação, de forma especial, deve ser algo de forma pensada, planejada, sistematizada e, portanto, ação consciente. Mas então, como é vista a aprendizagem?

Na pedagogia histórico-crítica, a concepção de aprendizagem está diretamente ligada à concepção de caminho da liberdade, haja vista que quando o homem não sabe algo, de certa forma, está aprisionado. Por exemplos: quando alguém está no processo para aprender a ler ou dirigir um carro, durante o processo para aprender a ler ou para aprender a dirigir, de certa forma, há um aprisionamento. Ao dominar a técnica para o ato de ler ou

dirigir, suas ações acabam por serem naturais, ou seja, isto causa a sensação de liberdade. Mas, para alcançar essa liberdade, há necessidade de ações planejadas; empenho, esforços, etc. Essa concepção de aprendizagem está presente nas diversas ações do homem para dominar outras práticas, seja para tocar um instrumento, escrever um livro, pintar uma casa, preparar uma aula, etc. O conceito de liberdade está associado à possibilidade de interiorização do aprendizado; a liberdade surge quando o sujeito adquire autonomia no domínio de certos mecanismos. O mesmo acontece com o aluno que consegue por exemplo o domínio da leitura e da escrita; ele liberta-se porque interiorizou a técnica necessária a essas práticas, de modo que os atos de ler e escrever passam a ser algo natural, que progride à medida que pratica; acaba encontrando o significado daquilo que lê ou escreve. Se ele dominou as técnicas da leitura, o ato torna-se tão natural quanto andar de bicicleta, se ele já dominou as técnicas para andar de bicicleta. E quanto ao papel social da escola?

No que concerne à referida tendência crítica, a escola é a responsável por instrumentalizar o aluno com o saber elaborado, isto é garantir o domínio da leitura, da escrita, dos números, linguagem dos números, linguagem da natureza, linguagem da sociedade, etc. (SAVIANI, 2008, p.14). Embora haja uma disputa pelo espaço da escola por diversos profissionais tais como, nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, etc. essa não é a função essencial da escola. No Estado de São Paulo, por conta da pandemia, as escolas, mesmo em trabalho remoto têm servido marmita aos alunos.

Considera-se de suma importância este trabalho social, como garantia da alimentação enquanto direito humano, no entanto tal ação, não é a essência da escola. A escola tem relação direta com a sociedade, porém não é sua função principal resolver os problemas como a nutrição, saúde bucal, falta de espaço para lazer esporte. Sua função principal é a transferência do conhecimento construído durante a história humanidade, como saber elaborado e de acordo com a realidade dos alunos desse tempo; é papel da escola a transferência do saber universal às demais gerações e, além disso,

considera-se que, se escola desenvolver no aluno o senso crítico, este poderá avaliar a falta dos serviços sociais aos quais todo cidadão tem direito e engajar-se na luta por sua reivindicação. A escola, portanto, tem a função de prover meios para que o aluno se aproprie do saber sistematizado e assim, não basta apenas inseri-lo na escola; ela precisa, também, encontrar os meios adequados para efetuar a transmissão do saber e desenvolver com o aluno uma ação eficaz e coerente para com suas necessidades. Seu objetivo é fazer a mediação para dotar o aluno com as ferramentas culturais necessárias à transformação social.

E quanto ao papel do professor? Este, precisa dotar-se de compromisso político para com os mais oprimidos e de competência técnica para mediar a transformação do seu aluno enquanto ser humano. O professor é visto como mediador na passagem do saber espontâneo e acrítico ao sistematizado e crítico. Sua ação deve ser pensada, planejada e articulada com a realidade do aluno. Portanto, deve saber e partir da realidade do aluno e ter como meta a transformação social de modo que o aluno deixe de ser apenas objeto de produção e reprodução alienada para o mercado e passe a exercer o papel de agente crítico na sociedade. Para tanto, o professor precisa de boa formação.

Tem maior chance sucesso no processo de ensino-aprendizagem se o professor estiver capacitado para intervir eficazmente. Será eficaz a intervenção do professor quando ele for capaz de contribuir para com o processo de aprendizagem do aluno na transmissão do saber elaborado, sistematizado e articulado às necessidades sociais do mesmo. Como aponta SAVIANI (2009, p.72), “para que a escola cumpra sua função política, é preciso que exerça bem sua contribuição específica”, portanto, se o professor tiver o compromisso político, aliado à competência técnica para levá-lo adiante, desenvolverá bem seu papel e conseqüentemente a escola o cumprirá mais eficazmente para a transformação social e de acordo com os interesses dos menos favorecidos. E, não se trata de interesses imediatistas, mas de interesses reais, a médio e longo prazo.

Ressalta-se, quando Saviani fala de competência técnica, esclarece que sua visão está relacionada ao domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar. Portanto cabe ao professor: o domínio do saber a ser ensinado, conhecer as múltiplas relações articuladas aos aspectos relevantes da própria escola, conhecer a realidade de seus alunos e sua comunidade escolar e as questões práticas da escola. Cabe ao mesmo, a consciência da relação entre a sua formação, as características da escola e os resultados de sua ação prática. Cabe a este saber da relação entre escola e sociedade; saber da relação entre ação, método, planejamento e avaliação, ou seja, desenvolver uma visão de totalidade do funcionamento da escola. Somente de tal forma, terá oportunidade de acolher o aluno em sua totalidade e garantir a este a educação de qualidade como direito humano. E, neste caso, entra em foco a categoria de mediação, a qual está muito presente na teoria de Saviani, haja vista que, a ação política da escola e do professor se cumpre pela mediação da competência técnica. É a mediação pela competência técnica que permite colocar em prática um projeto político pedagógico de uma escola.

O ato pedagógico deve ser um compromisso político, mas o saber fazer pedagógico está diretamente relacionado à competência técnica com o foco na transformação social. Assim, não basta ao professor ter paixão pela profissão; além de estar comprometido politicamente com o oferecimento de uma educação de qualidade, ele precisa ter competência técnica para proporcionar essa educação de qualidade e favorecer o progresso dos alunos, cumprindo assim, de forma eficaz, o seu papel na sociedade. Esta é a concepção de educação à luz da pedagogia histórico-crítica.

3. Críticas à pedagogia das competências

Considera-se importante apontar que Saviani (2010, p.14-15), classifica as ideias pedagógicas em 8 períodos, a saber:

1º período: (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º período: (1759- 1932): coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º período (1932-1947): equilíbrio entre a pedagogia tradicional e pedagogia nova; 4º período (1947-1961): predomínio da influência da pedagogia nova; 5º período (1961-1969): crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista; 6º período: (1969- 1980): predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista; 7º período (1980-1991): emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas e 8º período (1991-1996): período que ele classifica como neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoesolanvismo (SAVIANI, 2010, p.14-15).

A década de 1980 foi bem produtiva em termos de tentativas de mudanças educacionais que procuravam levar em conta os interesses populares, porém, os interesses “neoliberais”, também estavam muito presentes. Conforme aponta Saviani: “Na década de 1990, com ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (idem, p. 423).

Como consequências do consenso de Washington (1989), Alerta Yanaguita, (2009, p.2), os organismos internacionais e economistas discutiam uma série de medidas para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o crescimento. Formou-se a ideia de que os países periféricos deveriam focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira com base nos critérios negociados diretamente com FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial, o qual sugere, disciplina fiscal, reorientação dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, abertura para investimento externo direto, liberalização do comércio, taxa de câmbio unificada e competitivas, privatizações, desregulamentação, defesa de patente. Em resumo: tudo está a serviço do mercado capitalista.

Talvez seja esta a maior crítica às tendências contemporâneas, haja vista que em função do poder do capital, são negligenciados até mesmo, os direitos humanos, tais como saúde, educação, moradia, segurança, etc; em função da economia, são retirados os direitos trabalhistas; os trabalhadores

cada vez mais explorados e quando as coisas não dão certo, a culpa recai sobre o próprio indivíduo. Assim, também, as teorias educacionais da década de 1990, cumprem um objetivo principal: servir às muitas exigências do mercado financeiro e equilíbrio fiscal. Em vista disso, pedagogias consideradas contra-hegemônicas começam a enfraquecer, passando a predominar aquelas pautadas no lema “aprender a aprender”. A educação passa a ter o compromisso de preparar as pessoas para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada, porém a escolha e preparação, para manter-se competitivo no mercado, recai sobre o próprio indivíduo.

É nesse contexto que surge no Brasil a pedagogia das competências, também pautada, no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação do indivíduo aos interesses do mercado por meio de uma educação construída sob bases pragmáticas, 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”, denuncia Saviani (2010, p.473).

Como percebe-se, no que concerne às ideias pedagógicas, no período de 1991-1996 predominaram o neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. É nesse mesmo período que a pedagogia das competências se manifesta com muita força nas políticas educacionais, mas segundo Saviani, (2008, p.173), a ideia de construção de competências como objetivo pedagógico surge na década de 1960 nas formulações de Bloom e seus colaboradores (1956). Porém nessa época a noção de competência não tinha a relação com o conjunto de habilidades, como se configura atualmente. Naquele momento adquirir competências estava relacionado ao fato de o aluno atingir os objetivos específicos de certo conteúdo. Mais tarde a noção de competência apareceu associada também ao construtivismo de Piaget. Segundo essa perspectiva, as competências identificam-se “com esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget de equilíbrio e acomodação” (SAVIANI, 2008, 173).

Percebe-se que a abordagem piagetiana, acabou tendo grande aceitação por parte dos educadores na década de 1990, tornando-se referência para muitas reformas educacionais. Isto é perceptível na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais receberam a contribuição do espanhol, Cesar Cool. Com base em Saviani, (2010), pode-se afirmar que a ênfase na pesquisa de Piaget e de seus colaboradores, que tinha como objetivo a compreensão da inteligência, perde seus objetivos reais ao ceder lugar aos discursos de reforma educacional, dando origem, então, ao neoconstrutivismo. Este mantém algumas ideias básicas do construtivismo, mas desvincula-se de seu “caráter cognitivo”, suprimindo o compromisso com a verdade (idem, 435); “funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio natural e social” (RAMOS, 2003, apud Saviani, 2010, p437). Já o neopragmatismo, segundo Elinete do Nascimento, aliando-se à visão pós-moderna que põe em evidência o caráter fragmentado dos discursos, concebe a ciência como um gênero literário tal qual a religião e a filosofia. A ciência é valorizada não em função dos conhecimentos dela advindo, mas em função de seus resultados práticos que, em alguns casos, recebem a forma de produtos tecnológicos que podem ser aplicados em diferentes campos da ação humana. Recai neste caso a utilidade como critério de validade, como marca de sobrevivência; se perdura é algo útil, caso contrário, descartável.

Saviani (2008, p.195) denuncia que o empenho maior para a introdução da pedagogia das competências na escola foi o interesse pela adaptação do indivíduo, para torná-lo um tipo de cidadão que pudesse atender às necessidades do processo produtivo. Esse interesse está presente tanto nas empresas quanto nas escolas; ambas buscam pautar-se pelo conceito de máxima eficiência, ou seja, o que interessa é a produção cada vez maior visando mais e mais lucros ao empresário, o que pode se comprovar na pedagogia tecnicista, pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a busca do máximo resultado com o mínimo de investimentos. É no âmbito dessa teoria que se encontra a pedagogia das competências, que

acabou influenciando diversas reformas educacionais tanto em nível federal, estadual quanto municipal, principalmente no estado de São Paulo.

Newton Duarte, em seu artigo “Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista” (2020), reporta-se a Ramos (2003), que procura demonstrar a incoerência existente entre o real significado de uma educação comprometida com o trabalhador e a pedagogia das competências. A autora em *A noção de competências na reforma educacional brasileira: a identidade do ensino médio* (Ramos, 2006, p.141), denuncia o fato de a pedagogia das competências priorizar a construção de competências em detrimento da transmissão de conteúdo. Isto é fato concreto. Percebe-se claramente essa situação ao analisar a proposta curricular do estado de São Paulo a qual prioriza-se muito mais as competências e habilidades.

A quem interessa tal tendência? Não se trata de algo desinteressado; o desenvolvimento de competências pelos alunos e pelos indivíduos de modo geral faz parte do rol de compromisso exigidos pelo FMI e Banco Mundial como condição para que os países necessitados recebam ajuda financeira. Na obra *A Nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso* (NEVES, 2005), encontram-se diversas reflexões a respeito das influências desses órgãos internacionais nos países, assim como alusões à responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou insucesso no mundo do trabalho. Os interesses são claramente os do mercado capitalista.

Portanto, a luz da pedagogia histórico-crítica de Saviani, pode se concluir que a pedagogia das competências representa outra modalidade da pedagogia do “aprender a aprender”; seu objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis (competências), de modo que sintam individualmente responsáveis pela satisfação de suas necessidades de sobrevivência, permanecendo “subjugados à mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2010, p.437). Na prática representa um esforço a mais da política neoliberal, implementada pelos órgãos internacionais, para o controle financeiro dos países em desenvolvimento, pautado no controle e redução dos gastos públicos, com vistas ao aumento da lucratividade empresarial.

Não se pode deixar de apontar a relação entre a pedagogias das competências com as reformas educacionais e com documentos, haja vista a relação que a pedagogia das competências mantém com os PCNs, documento que são frutos da reforma educacional brasileira empreendida na década de 1990, pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96).

Sabe-se que os PCNs foram pouco discutidos com a sociedade civil. Os pareceristas tiveram pouco tempo para sua análise, o que gerou muitas críticas; contou com a colaboração de César Coll, principal responsável pela reforma da educação espanhola. Sua opção teórica é construtivista e com ênfase metodológica na contextualização entre o currículo e vida (o “saber vivido”, em detrimento do “saber acumulado”) com base em abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais, conforme Falleiros (2005, p.214). Há uma forte relação entre conteúdos e métodos de ensino. Os PCNs comprovam essa relação ao anunciar no texto denominado “Um currículo voltado para as competências básicas” que “a formação básica a ser buscada no ensino médio realizar-se-á mais pela constituição de competências e habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (BRASIL, 2000, p.74). Em outra parte do texto diz: “é preciso desbastar o currículo enciclopédico congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competência de tipo geral”.

Percebe-se a grande diferença entre a concepção de competência presente na pedagogia histórico-crítica e a concepção de competência na perspectiva difundida na década de 1990. Enquanto a primeira compreende a competência técnica do professor como forma de mediação para que a escola possa desempenhar o seu papel primordial de socialização do saber elaborado, enfatizando, portanto, os conteúdos curriculares, a segunda toma a concepção de competência como conjunto de habilidades necessárias à resolução e problemas práticos e rotineiros, no intuito de atender aos interesses do mercado capitalistas, reduzindo-se o valor dos conteúdos.

A Pedagogia das Competências, em termos de educação também é uma tendência, é uma ideia pedagógica, um jeito de fazer a educação e está

muito presente nas reformas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990. A concepção de educação e o papel social da escola, na pedagogia defendida por Perrenoud (2000, p.69) está pautada no desejo do aluno e na imediatividade, ou seja, a educação só tem sentido se o aluno conseguir relacionar aquilo que o professor está propondo a uma ação, algo muito pragmático, em que possa ver vantagens para o uso prático em sua vida, apesar da pouca experiência. Ao olhar criticamente, tal proposta, é plausível e necessário que a mesma seja criticada.

Diferente da concepção de Perrenoud, defende-se que é importante o oferecimento de uma educação pautada no interesse do aluno, porém a concepção de interesse deve estar relacionada ao interesse concreto, conforme Saviani (2008, p.143), ou seja, o fato de o aluno estar em determinada sociedade exige que ele domine certos conhecimentos que foram historicamente construídos, sistematizados. Portanto, não se trata meramente de interesses imediatistas, mas de interesses que, de imediato, podem não ser percebidos pelo aluno.

Diante do exposto, compreende-se que escola tem um grande desafio: proporcionar meios para que o aluno se interesse por ela de modo que ela possa lhe proporcionar este domínio. A escola deve estar organizada para oferecer ao educando uma cultura geral, conforme preconiza a pedagogia histórico-crítica, o que contradiz às teses da pedagogia das competências, a qual defende a articulação dos conteúdos com a finalidade prática imediata, conforme aponta o filósofo italiano.

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo “humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deverá assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI 2000, C12, p.36).

Tomando-se como base o pensamento gramsciano, a escola deve oferecer a formação geral ao aluno. A educação terá cumprido seu papel quando contemplar, de maneira democrática, a grande maioria dos alunos,

fornecendo-lhe uma formação geral, liberta de dogmas, crenças da elite capitalista ou até mesmo ideologias de determinado governo; quando sua proposta pedagógica não estiver amarrada aos interesses capitalistas ou eleitores; for capaz de transmitir conhecimentos voltados à formação do aluno concreto, com uma educação de qualidade, que efetivamente transmita aos aprendizes o saber elaborado socialmente exigido para sua instrumentalização visando à transformação da realidade.

Na obra *Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos*, (CHAVES-GAMBOA; SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 6) encontra-se algumas críticas às teorias pós-modernas. Já no prefácio da mesma, os autores, ao falarem sobre a pós-modernidade, apontam:

Essa linha de pensamento se expressa numa forma de cultura que o mesmo autor define como “pós-modernismo” e que se expressa por meio de uma “arte superficial, descentrada, infundada, autorreflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista” e sem uma separação entre experiência cotidiana e arte ou entre cultura “popular” e cultura “elitista”. O pós-modernismo também se expressa como reações céticas às formas tradicionais de conhecer o mundo, gerando também controvérsias sobre as questões epistemológicas (CHAVES-GAMBOA; GAMBOA, 2011, p.8).

Apontam ainda:

O debate contemporâneo das teorias pedagógicas é apresentado por Newton Duarte que polemiza, com base nas perspectivas da totalidade, contra as perspectivas relativistas representadas pelas correntes tais como a pedagogia construtivista, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e as pedagogias multiculturalistas. Todas elas fundadas no pragmatismo e no neopragmatismo que sustentam a visão do mundo dos pós-modernismos (idem).

Portanto, percebe-se nas reflexões dos autores críticas contundentes às pedagogias contemporâneas pautadas nos ideais neoliberais da pós-modernidade, os quais, trazem como foco os interesses hegemônicos da elite capitalista em detrimento dos direitos das classes oprimidas, geralmente, conquistados com lutas históricas, seja no campo trabalhista, da educação, saúde e outros direitos básicos à que são ceifados dos seres humanos.

Até aqui a preocupação voltou-se à identificação da pedagogia das competências e a crítica à luz da pedagogia histórico-crítica. A seguir, será apresentada a relação existente entre a proposta curricular do Estado de São Paulo, lançada em 2007 e a pedagogia das competências, algumas críticas.

4. Influências na educação paulista

Na política educacional do Estado de São Paulo vigorou a existência de uma proposta pedagógica pautada na pedagogia das competências desde 2007, a qual tem alguns princípios norteadores básicos, os quais são apontados a seguir e com breve análise, por considerar que vale a pena retomá-los no sentido de compreender o impacto dessa tendência nas reformas educacionais do estado, a saber:

a) “Uma escola que também aprende” (SÃO PAULO, 2010, p.10). Ressalta-se que o princípio é muito vago e que enfraquece a função precípua da escola, que é a de ensinar. É possível associá-lo ao princípio do aprender a aprender, que inspira tanto a pedagogia das competências quanto a pedagogia da Escola Nova. Ao responsabilizar o aluno como alguém que aprende, reporta-se à possibilidade e ao risco de reforçar os pressupostos das políticas neoliberais que colocam as pessoas sob o jugo do mercado, responsabilizando-as pelo seu sucesso ou insucesso, como se o estado não fosse o grande responsável pela garantia da formação humana das pessoas por meio de uma política educacional de qualidade, pautada em condições objetivas que atendam à classe oprimida.

b) “As competências como referências” (SÃO PAULO, 2010, p.12), as quais não tem, necessariamente, relação com o desenvolvimento crítico do aluno. Seu objetivo principal é responder às mudanças do mundo globalizado, principalmente às transformações do mundo do trabalho. Ressalta-se a crítica feita a este princípio, foco dado praticamente por todo este texto. Ao dispensar a prioridade ao desenvolvimento das competências, percebe-se que estas são mais valorizadas que a transmissão de conteúdos, como já foram apontadas

no decorrer do texto. Considera-se a necessidade de superação da concepção de competências como referências, para a humanização como referências. É preciso que a educação seja de fato, democratizada, que atenda a maior parte das pessoas, que não haja qualquer forma de discriminação ou preconceito. Muito mais importante que desenvolver competências e habilidades é a necessidade de desenvolver o sentimento de cidadania, emancipação humana, solidariedade, preocupação com as visões planetárias de ser humano. Considera-se ainda que uma pessoa com formação à luz da totalidade e com visões planetárias, terá como pressuposto a preocupação para com a preservação da vida dos seres humanos, dos animais e do meio ambiente de modo geral, ou seja, seu foco estará na preservação e não destruição; cuidado para com a paz e não às guerras; incentivo à construção de escolas e não de presídios; investimento em educação e não em equipamentos bélicos. Este é o ser humano que se pretende formar com a superação de uma pedagogia pragmática e construção de uma pedagogia para humanização.

c) “Prioridade para a competência da leitura e da escrita” (SÃO PAULO, 2010, p.14). Sabe-se da relevância da interiorização da leitura e escrita, mas uma análise detalhada do material pedagógico do aluno e professor revelou que os mesmos são formados por fragmentos de textos, situados fora do contexto dos alunos e com atividades de interpretações elaboradas apenas em perguntas e respostas. Portanto para o real desenvolvimento da leitura e da escrita é preciso melhorar a qualidade textual dos materiais didáticos, dar mais autonomia às escolas para elaborar seus planejamentos haja vista que, desde a reforma de 1997 ocorrida no estado de São Paulo, até os dias atuais, pouco se deixou de liberdade para a escola planejar seu trabalho; geralmente as pautas de discussões em reuniões pedagógicas já vêm, em sua grande maioria, prontas e prescritas pela equipe de técnicos da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. E os materiais de apoio aos alunos, como por exemplo, o *Caderno do Aluno* (2021), no qual consta todas as disciplinas do 3º ano do ensino médio, já constam as atividades com fragmentos de textos e atividades aos alunos o que acaba por desestimular a prática de pesquisa dos professores e alunos. De tal

forma, considera-se que o pressuposto de prioridade para a competência da leitura e escrita continua comprometida e, há grande risco de desenvolver trabalho alienado, no sentido de que o mesmo não foi planejado pelos professores.

d) “Articulação das competências para aprender” (SÃO PAULO, 2010, p.18). Esse princípio revela a dicotomia que existe entre trabalhar com os conteúdos e a construção de competências. Evidencia que a construção de competências é mais importante que o trabalho com os conteúdos, como se a primeira fosse independente do segundo. No entanto, no momento não há necessidade de alongar muito sobre este item mas, ressaltar que o trabalho por competências está muito presente nas reformas educacionais seja, em nível municipal, estadual quanto em termo de união, o que exige um novo e crítico olhar para a reforma do novo ensino médio, o qual também está pautado na pedagogia das competências, deixou de dar prioridade à formação geral; aumentou o número de disciplinas e reduziu a carga horária. Da mesma forma, o estado de São Paulo, com fins eleitoreiro, aumentou em grande quantidade o Programa de Ensino Integral (PEI) porém, não garante as reais condições para o sucesso dessas escolas e um dos grandes problemas que se percebe é a falta de professores, escolha de professores para o programa sem o menor critério, redução de alunos nas escolas PEI ao passo que as demais escolas regulares ficam com seu quadro de professores reduzido ou com muita faltas deles, assim como, com suas classes superlotadas e sem condições objetivas para a garantia de um trabalho de qualidade.

e) “Articulação com o mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2010, p.20). Levando-se em consideração que a proposta pedagógica está embasada na pedagogia das competências, pode-se concluir que Saviani, (2010, p.437) tem razão ao considerar que esta está a serviço do mercado. O homem é levado, seja pela escola ou por outros meios, a adaptar-se para atender aos interesses capitalistas. Como afirma o autor, o “empenho em introduzir a pedagogia das competências na escola e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo (idem).

Dessa forma, na medida em que foi estabelecido, que um dos princípios da educação pública de São Paulo é a articulação com o mundo do trabalho, a mensagem subentendida é a de que a sociedade deve permanecer como está: o ensino médio público continuar preparando as pessoas para serem inseridas no mercado de trabalho, geralmente com mão de obra barata e dócil e as instituições de educação privada preparando as pessoas que vão constituir a classe pensante do país e manter a hegemonia das elites capitalistas, longe de proporcionar uma transformação social.

5. Conclusão

Como apontado, a pedagogia das competências faz parte do rol de tendências contemporâneas, principalmente a partir de 1990, a qual, está amparada pela legislação em nível federal, estadual e municipal; da mesma forma, a proposta curricular do estado de São Paulo. Assim, ambas se revestem de caráter idealista creditando à escola a possibilidade de resolver os problemas sociais por meio de construção de competências e habilidades, sem que seja necessário a transformação estrutural da sociedade, o que as coloca no rol das teorias não-críticas da educação.

Para a pedagogia das competências a escola é responsável por desenvolver nos alunos as competências para sua adaptação de acordo com as necessidades da sociedade atual. A pedagogia das competências e proposta de São Paulo, convertem os trabalhadores da educação em trabalhadores alienados por entregar a eles toda a prescrição do seu trabalho, proposta pela Secretaria Estadual de Educação por meio do *Caderno do Aluno*, *Caderno do Professor* e mais recente, a prescrição de pautas para reuniões de ATPCs (Atividade de trabalho pedagógico coletivo), sendo que este último exemplo merece um olhar mais crítico e novos estudos, principalmente com a reforma do novo ensino médio no estado de São Paulo.

Ressalta-se que a pedagogia das competências aponta para o puro e simples atendimento ao mercado capitalista e nada tem a ver com a formação

plena, emancipatória e humanizadora dos seres humanos. Este ainda é um grande desafio como garantia às novas gerações. Portanto, diferente da visão da pedagogia das competências e outras tendências contemporâneas, compactua-se com o pensamento lukasiano, segundo o qual, o trabalho é a categoria fundante do ser social, no entanto, tal categoria deve representar algo planejado consciente, pelo indivíduo e com fim pré-determinado. O trabalho consciente é aquele em o que o responsável pela sua execução o desenha na mente antes de executá-lo na prática. O grande desafio é a compreensão da necessidade de resgatar o pressuposto emancipatório de formação humana; considerar a educação como um direito humano e que os profissionais da educação atuam direto na vida dos sujeitos, o que exige formação dos mesmos, mas também, valorização, seja em termos salariais quanto em condições objetivas de trabalho.

A partir da visão de totalidade, pensar a educação para além dos pós-modernismos, extrapola a visão individualista das tendências contemporâneas. Portanto, o “eu” sai da condição de indivíduo para a visão de coletividade, prevalecem preocupações para com as questões planetárias e mundiais. Espera-se que pessoa educada para as questões planetárias não vá destruir o meio ambiente apenas em função dos interesses mercadológicos, mas preocupar-se com as questões éticas e ambientais, enxergar as formas de preservação ambiental como um direito humano, assim como, indignar-se com as injustiças sociais e valorizar a vida de todas as pessoas, principalmente em tempos de pandemia, nos quais, a humanidade tem sofrido com tantas perdas. Estas são algumas das críticas à pedagogia das competências e as políticas neoliberais, quando, principalmente, os mais vulneráveis das classes trabalhadoras estão expostos à imposição das tendências capitalistas e desumanizadas: as pós-modernas.

Referências

AMARAL, M. F. do. *A concepção de educação de György Lukács trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como*

direito na política educacional brasileira 2020. 204 páginas. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, SP.

AMARAL, M. F. do. *Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica* Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio*- Disponível em: 2000. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio, Sánchez Gamboa. *Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos* / Márcia Chaves-Gamboa, Silvio Sánchez Gamboa, organizadores. – Maceió : EDUFAL, 2011.

DUARTE, N. *Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/JyK4J5kHBKffPpQX8YWkhzj/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20realidade%20social%20%C3%A9%20contradit%C3%B3ria,social%20e%20da%20vida%20humana>. Acesso em: 21.fev.2022.

FALLEIROS, I. *Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania*. In NEVES, in NEVES, L.M.W (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p209-235.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paul: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, v.2, edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, coedição, Luíz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2000.

NEVES, L.M.W (Org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

PERRENOUD, P. *Des novas competências para ensinar*; trad. Patrícia Chittoni Ramos. - Porto alegre: Artmed Editora, 2000.

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, mar.2003, in DUARTE, N. *Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista*. *Pro-Posições*, v. 21 n. 1 Campinas, jan/abr. 2010. Disponível em:

<http://WWW.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072010000100006&ing>. Acesso em 24 out. 2012.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*- 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*; coordenação geral, Fini, M. I; coordenação de área, Miceli, P.: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *SP Faz escola. Caderno do aluno, 3ª Série. Ensino Médio. Coordenador da Coordenadoria Pedagógica*, Caetano Pansani Siqueira. SEE, 2021.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.- (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 5).

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 10ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVEIRA. B. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2007.

TEDESCO. J.C. *Elementos para um diagnóstico del sistema educativo tradicional em America Latina*. In UNESCO/ CEPAL/PNUD, El cambio educativo: situación y condiciones, Informes Finales 2, 1981.

YANAGUITA. Adriana Inácio *O financiamento da educação no Brasil – a emergência da temática no campo educacional e no mercado editorial (1991-2005)*. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/04.pdf>. Acesso em: 19.fev.2022

Artigo recebido em: 21/02/2022
Artigo aprovado em: 09/03/2022
Artigo publicado em: 30/04/2022