



**MANOEL FRANCISCO DO AMARAL**

**“ENSINO DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS:  
ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO  
A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”**

**Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira**

**Área de Concentração: Filosofia e História da Educação**

**CAMPINAS, 2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MANOEL FRANCISCO DO AMARAL

**"ENSINO DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS:  
ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO  
PAULO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA"**

**Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Educação  
na Área de Concentração de Filosofia e História da Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELO ALUNO MANOEL FRANCISCO DO AMARAL  
E ORIENTADO PELO PROF. DR. RENÊ TRENTIN SILVEIRA

Assinatura do Orientador

CAMPINAS, 2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Am13e	<p>Amaral, Manoel Francisco do, 1969- Ensino de filosofia e pedagogia das competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica / Manoel Francisco do Amaral. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador: René José Trentin Silveira. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Pedagogia crítica. 2. Pedagogia das competências. 3. Proposta curricular. 4. Filosofia – Ensino médio. I. Silveira, René José Trentin, 1963- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>13-013/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Philosophy teaching and pedagogy of competences: analysis of  
the curricular proposal of the State of São Paulo from the historical-critical pedagogy

**Palavras-chave em inglês:**

Critical pedagogy  
Pedagogy of Competences  
Proposed Curriculum  
Philosophy - High School.

**Área de concentração:** Filosofia e História da Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

René José Trentin Silveira (Orientador)  
José Luis Sanfelice  
Dalton José Alves

**Data da defesa:** 25-02-2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [manoelpaideia@yahoo.com.br](mailto:manoelpaideia@yahoo.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“ENSINO DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS:  
ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO  
PAULO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”**

Autor: Manoel Francisco do Amaral

Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira



Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado defendido por Manoel  
Francisco do Amaral e aprovado pela Comissão  
Julgadora.

Em 25 / 02 / 2013

Assinatura

  
\_\_\_\_\_

COMISSÃO JULGADORA

  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2013

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha esposa Maria Cristina Lopes do Amaral, aos meus filhos Jhonata Ednelson Amaral e Kelly Janaine Amaral, que sempre estiveram ao meu lado, colaborando e incentivando nessa dura caminhada; aos meus pais pela vida e experiência proporcionada na minha formação enquanto homem, assim como aos meus oito irmãos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação pelo acolhimento, prazer demonstrado ao compartilhar conosco seus conhecimentos. De forma especial, aos professores Dermeval Saviani, César Aparecido Nunes, José Luis Sanfelice, Silvio Sánchez Gamboa e Renê José Trentin Silveira. De igual maneira, aos companheiros de luta, do grupo de pesquisa Paideia, principalmente pela oportunidade de poder dividir os momentos de alegrias e ansiedade.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo a compreensão da pedagogia das competências, na perspectiva de Philippe Perrenoud, e da Proposta Curricular do ensino de Filosofia do estado de São Paulo, lançada em 2008, a qual, acredita-se, tem na primeira uma de suas bases teóricas. Para a crítica de ambas, toma-se como principal referencial teórico a pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani. Tal escolha se justifica pelo caráter contra-hegemônico desta pedagogia, o que a torna um instrumento adequado para a análise crítica da pedagogia das competências que, por sua vez, caracteriza-se como uma pedagogia hegemônica.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir do exame da literatura levantada sobre o tema e, também, de documentos oficiais, tanto federais quanto estaduais, com destaque para aqueles relacionados à Proposta Curricular do estado de São Paulo e ao ensino de Filosofia de um modo geral.

Quanto aos resultados obtidos, pode-se afirmar que, a pedagogia das competências, assim como da Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo, podem ser enquadradas no rol das chamadas “teorias não-críticas da educação” (SAVIANI, 2009). Isso porque ambas creditam à escola a responsabilidade por resolver certas mazelas da sociedade capitalista, sem que, para isso, considerem necessário transformar estruturalmente essa sociedade. A saída, segundo tais teorias, estaria na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, tornando-os mais produtivos, competitivos e empregáveis, mediante o oferecimento de uma educação que prioriza a construção de competências em detrimento da transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Desse modo, constata-se que tanto a pedagogia das competências quanto a Proposta Curricular do estado de São Paulo demonstra a presença de um discurso neoliberal e idealista, com único intuito de atender às exigências do mercado capitalista.

**Palavras- chaves:** Pedagogia histórico-crítica. Pedagogia das competências. Proposta Curricular de Filosofia do Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This research aims understanding the pedagogy of competences, from the perspective of Philippe Perrenoud and the teaching of the Proposed Philosophy Curriculum of the state of São Paulo, launched in 2008, which, it is believed to have in the former one of its theoretical basis. For the critique of both perspectives, it is taken the historical-critical pedagogy, made by Dermeval Saviani, as the main referential theory. This choice is justified by the counter-hegemony nature of that pedagogy, what makes it a suitable tool for the pedagogy of competences critical analysis, which, on the other hand, is characterized as a hegemonic pedagogy.

It is about a bibliographic research conducted by examining the literature on the topic raised and, also, both federal and state records, especially those related to the Proposed Curriculum of the State of São Paulo and the Philosophy teaching in general.

Regarding the results, it can be asserted that the pedagogy of competences, as well as the proposed curriculum of Philosophy of the State of São Paulo, can be framed in the list of so-called “non-critical theories of education” (Saviani, 2009). It happens because both attribute to school the responsibility for solving some ills of capitalist society, without considering necessary to transform structurally this society. The way out, according such theories, would be in the preparation of the students to the job market, making them more productive, competitive and employable, by offering an education which emphasizes the construction of the competencies in detriment of the transmission of knowledge historically built by mankind.

Thus, it appears that both the pedagogy of competences and the Proposed Curriculum of the State of São Paulo demonstrate the presence of a neoliberal and idealistic discourse, with the only purpose of achieving the requirements of the capitalist market.

**Keywords:** Historical and critical pedagogy. Pedagogy of Competences. Proposed Philosophy Curriculum for High School.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

### CAPÍTULO I

#### A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.08

1. Origens da pedagogia histórico-crítica.....	08
2. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias contra-hegemônica..	09
3. Algumas características da pedagogia histórico-crítica.....	12
3.1. O materialismo histórico-dialético como pressuposto.....	13
3.2. A concepção de Aprendizagem.....	18
3.3. O papel social da educação.....	20
3.4. O papel do professor: competência política e compromisso técnico.....	21
3.5. A importância da socialização do saber: a relação entre conteúdos e métodos.....	28

### CAPÍTULO II

#### A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE PHILIPPE PERRENOUD.....33

1. O contexto em que surge, no Brasil, a pedagogia das competências.....	33
2. Algumas características fundamentais da pedagogia das competências segundo Philippe Perrenoud.....	42
2.1. Concepção de educação e o papel social da escola.....	42
2.2. Concepção de competência.....	50
2.2.1. “ Organizar e dirigir situações de aprendizagem”.....	58
2.2.2. “Administrar a progressão das aprendizagens”.....	60
2.2.3. “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”.....	62
2.2.4. “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”.....	63
2.2.5. “Trabalhar em equipe”.....	64
2.2.6. “Participar da administração da escola”.....	65
2.2.7. “Informar e envolver os pais”.....	67
2.2.8. “Utilizar novas tecnologias”.....	68
2.2.9. “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”.....	69
2.2.10. “Administrar sua própria formação contínua”.....	71
2.3. Concepção de “ensino-aprendizagem”.....	74
2.4. O papel dos professores.....	77
2.5. A questão dos conteúdos.....	83
2.6. A metodologia de ensino.....	85
2.7. A questão da avaliação.....	87

### CAPÍTULO III

## A PROPOSTA CURRICULAR DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....92

1.	O contexto em que foi engendrada a Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo.....	92
2.	A Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo (2008).....	95
3.	Princípios norteadores.....	100
3.1.	“Uma escola que também aprende”.....	101
3.2.	“O currículo como espaço de cultura”.....	102
3.3.	“As competências como referências”.....	104
3.4.	“Prioridade para a competência da leitura e escrita”.....	106
3.5.	“Articulação das competências para aprender”.....	108
3.6.	“Articulação com o mundo do trabalho”.....	109
4.	A estrutura organizacional dos Cadernos de Filosofia do professor e do aluno.....	111
4.1.	A estrutura do “Caderno do Professor”.....	112
4.2.	Estrutura do “Caderno do Aluno”.....	114
4.2.1.	“Pesquisa individual”.....	115
4.2.2.	“Lição de casa”.....	116
4.2.3.	“Leitura e análise de texto”.....	119
4.2.4.	“Você aprendeu?”.....	120
5.	Concepção de avaliação.....	121
6.	A questão dos conteúdos.....	122
7.	Competências e habilidades.....	125
8.	Metodologia.....	128
9.	A presença de textos filosóficos.....	130
10.	O papel do professor.....	132

11. A concepção de educação subjacente à Proposta.....	135
--	-----

## CONCLUSÃO

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: TEORIAS NÃO-CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO.....	137
---	-----

BIBLIOGRAFIA.....	141
-------------------	-----

ANEXO I.....	151
--------------	-----

ANEXO II.....	157
---------------	-----

ANEXO III.....	159
----------------	-----

ANEXO IV.....	165
---------------	-----

ANEXO V.....	169
--------------	-----

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivos a compreensão da pedagogia das competências na concepção do sociólogo e antropólogo suíço, Philippe Perrenoud, e da Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo, implantada para todas as escolas públicas da rede estadual, a partir de 2008, que tem na primeira uma de suas principais bases teóricas. Para realizar a crítica, toma-se como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, amparada também em documentos oficiais os quais incluem a legislação pertinente ao tema, tanto federal quanto estadual, além do texto da própria Proposta Curricular do estado de São Paulo.

A pesquisa é alavancada por dois motivos principais. O primeiro refere-se à própria pedagogia das competências, questionada por vários educadores da atualidade como sendo uma concepção da educação que visa apenas à adaptação do homem às necessidades do mercado capitalista. Levando em consideração que a pedagogia das competências é uma teoria que está inteiramente relacionada à pedagogia do aprender a aprender, vale a pena ressaltar o pensamento de Newton Duarte, sobre esse assunto. Ele diz:

O lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2006, p.9).

Sobre a questão do esvaziamento do trabalho do professor, Facci, (2008, p.28), denuncia o “mal-estar” sentido pelos professores por conta das mudanças ocorridas na política educacional nos últimos anos, principalmente na década de 1990, as quais reforçam a desvalorização do papel do professor na sociedade. Em sua obra, a autora cita Esteve, (1995), segundo o qual, esta sensação de descontentamento é fruto de um processo histórico que tem sido pautado pela falta de investimento na educação, gerando, inclusive, o abandono da profissão.

Marise Nogueira Ramos, em sua obra *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*, afirma que na pedagogia das competências o que se verifica é a passagem de um ensino que valorizava a centralidade dos saberes disciplinares a um ensino pautado na construção de competências. Segundo a autora, “essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar” (RAMOS, 2006, p.221). Como se percebe, o ensino será mais valorizado quando destinar-se à construção de competências. No entanto, a proposta pedagógica pautada na construção de competências, faz com que a escola se abra aos interesses do mundo capitalista e será esse quem direcionará o destino da educação. Ou melhor, o mercado vai ditar as normas sobre a forma de adaptabilidade do sujeito.

Saviani, por sua vez, é incisivo ao afirmar que a pedagogia das competências tem como objetivo a adaptação do indivíduo às necessidades do mercado. Em suas palavras:

...a “pedagogia das competências”, apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a prender”, 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, 2010, p.437).

Um ponto importante a ser considerado é o papel do professor. Nesta teoria, percebe-se que ele é considerado como mero estimulador do desenvolvimento de certas competências, ao mesmo tempo em que o ensino é centrado nos interesses do aluno. Cabe, porém, questionar: conceber desta maneira o papel do professor, enfraquecendo ou anulando sua condição de

mediador do saber historicamente construído e, também, adotar uma proposta pedagógica centrada nos interesses imediatos dos alunos em detrimento daqueles que correspondem às suas reais necessidades de classe, não seria, na prática, um engodo quanto à democratização do acesso ao saber?

O segundo motivo, e que gerou o interesse especificamente pela análise da Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia do estado de São Paulo, está associado ao fato de, por muitos anos, a Filosofia ter sido mantida fora da grade curricular do Ensino Médio. Em 2008, porém, a disciplina ganhou o status de matéria obrigatória em todo o território nacional, por força da Lei Federal 11.684<sup>1</sup>. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o estado de São Paulo implantara sua própria Proposta Curricular, padronizada para toda a rede pública, instituindo a obrigatoriedade da Filosofia. Por que isso aconteceu? Se antes a Filosofia era vista com desconfiança pelo Estado, por que agora passa a ser considerada necessária a ponto de ser obrigatória? Será que tal medida revelava um avanço no sentido da democratização do ensino ou, na realidade, representava uma nova estratégia de reprodução e legitimação do capitalismo, em seu atual estágio de desenvolvimento? Para responder a este problema é importante compreender como o ensino de Filosofia é concebido pela Proposta Curricular de São Paulo.

De fato, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implantou uma política educacional de cunho neoliberal, amparada em um discurso educacional ideológico, com o foco na construção de competências em detrimento da transmissão de conhecimentos sistematizados, com vistas à redução de custos, controle de resultados, prescrição de metas e ações, o que gerou sérias consequências para o ensino público, como o rebaixamento ainda maior de sua qualidade. Percebe-se, nessa política do estado, a valorização da lógica do mercado capitalista, em atendimento às políticas do Banco Mundial<sup>2</sup> e do Fundo Monetário Internacional (FMI),

---

<sup>1</sup> Lei Nº 11.684, de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 5 jul. 2012.

<sup>2</sup> Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital. É composto por duas instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O Grupo Banco Mundial abrange estas duas e mais três: Sociedade Financeira Internacional (SFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Essa instituição financeira, começou a partir da criação do Banco Internacional para Reconstrução e

organizações que têm como objetivo assegurar o bom funcionamento do sistema financeiro mundial pelo monitoramento das taxas e gastos públicos.<sup>3</sup>

Como afirma Clarete Paranhos da Silva, em seu artigo intitulado “Tendências e perspectivas da supervisão: apontamentos para uma militância possível e necessária” (2010):

O discurso ideológico, de cunho neoliberal, que acompanha a reestruturação da produção e consequentemente do mundo do trabalho, penetra fortemente nas instituições governamentais. O discurso do Estado Mínimo atinge até mesmo espaços onde a forte presença do Estado é historicamente considerada fundamental, como a educação e saúde. Neste cenário, assume lugar relevante a política educacional do Banco Mundial que tem papel bastante significativo para a definição de políticas públicas de educação tanto no Estado de São Paulo como no resto do país, enquanto importante fonte de recursos externos desde o final da década de oitenta (SILVA, 2010, p.3).

Vale a pena ressaltar que ao tratarmos sobre a presença de uma política neoliberal, na prática, estamos falando de menor investimentos nos serviços que são de direitos públicos, tais como na saúde, habitação, educação, saneamento básico, esporte, lazer, geralmente esquecidos pela classe política, que está no poder, ou seja, pelos governantes.

Diante desse quadro essa pesquisa procura analisar criticamente tanto a pedagogia das competências, quanto a Proposta Curricular do Ensino de Filosofia do estado de São Paulo, à luz da pedagogia histórico-crítica, de Saviani, no sentido de verificar se ambas podem ser inseridas

---

Desenvolvimento(BIRD) nas Conferências de Bretton Woods, em 1944, junto com o Fundo Monetário Internacional(FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio(GATT). Por costume, a presidência das duas instituições é dividida entre a Europa e os Estados Unidos, sendo o Banco Mundial presidido por um norte-americano, enquanto o FMI é presidido por um europeu. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Banco\\_Mundial#Hist.C3.B3ria](http://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial#Hist.C3.B3ria)>. Acesso em 21 dez.2012.

<sup>3</sup> O FMI tem como objetivos: promover a cooperação monetária internacional, fornecendo um mecanismo de consulta e colaboração dos problemas financeiros; favorecer a expansão equilibrada do comércio, proporcionando níveis elevados de emprego, trazendo desenvolvimento dos recursos produtivos; Oferecer ajuda financeira aos países membros em dificuldades econômicas, emprestando recursos com prazos limitados; contribuir para a instituição de um sistema multilateral de pagamentos e promover a estabilidade dos câmbios. Porém, o FMI tem sido muito criticado ultimamente, pois impõe medidas severas de contenção de gastos públicos, não considerando tais gastos como investimentos. Disponível em: <<http://www.geomundo.com.br/geografia-30104.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2012.



na esfera das chamadas “teorias não-críticas da educação”, segundo a terminologia cunhada por Saviani (2009). Em favor dessa hipótese concorrem os seguintes indícios: a presença, na pedagogia das competências, de traços escolanovistas; o fato de ela atribuir à educação a tarefa de resolução dos problemas sociais e econômicos, como se escola e sociedade fossem independentes uma da outra e, portanto, sem explicitar os determinantes econômicos e sociais da educação; o discurso neoliberal de que se vale, comprometido, obviamente, com a reprodução do sistema capitalista. No caso da Proposta Curricular de São Paulo: o fato de ser apresentada como solução para os problemas da educação pública paulista, sem que, no entanto, fossem propiciadas as condições objetivas para a efetiva superação desses problemas; a íntima relação que guarda com o tecnicismo pedagógico e, também, com as pedagogias do “aprender a aprender”; o seu caráter idealista, ao creditar à escola a capacidade de resolução dos problemas sociais por meio do desenvolvimento nos alunos de habilidades e competências que os tornariam mais bem preparados para atender às exigências do mercado de trabalho, sem, contudo, reconhecer o caráter estrutural desses problemas; entre outros.

O texto está estruturado em três capítulos e uma conclusão. No capítulo I, sob título, “A pedagogia histórico-crítica como referencial teórico para análise da pedagogia das competências”, procura-se apresentar as origens da pedagogia histórico-crítica e situá-la no contexto das teorias contra-hegemônicas. A opção pela pedagogia histórico-crítica se justifica, justamente, por esse seu caráter contra-hegemônico, tendo em vista que a pedagogia das competências, na qual se baseia a Proposta curricular de São Paulo, pode ser considerada como hegemônica. Assim, a primeira se constitui em instrumento adequado para a análise crítica das últimas. Portanto, julga-se necessário caracterizá-la brevemente, a fim de se explicitarem as categorias analíticas aqui empregadas

No capítulo II, intitulado “A pedagogia das competências na perspectiva de Philippe Perrenoud”, procura-se identificar em que contexto esta teoria surge no Brasil, bem como apresentar algumas de suas características fundamentais, tais como: sua concepção de educação e o papel social a ela atribuído; noções como as de competência e ensino-aprendizagem; o papel dos professores; o lugar reservado aos conteúdos; a metodologia de ensino adotada; a questão da avaliação. Procura-se, também, apresentar as dez famílias de competências, tomadas como princípios para aprendizagem, na perspectiva de Perrenoud, (2000, p.14) que são: “organizar e

dirigir situações de aprendizagem”, “administrar a progressão das aprendizagens”, “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, “trabalhar em equipe”, “participar da administração da escola”, “informar e envolver os pais”, “utilizar novas tecnologias”, “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” e “administrar sua própria formação contínua”.

No capítulo III, sob título, “Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo e a pedagogia das competências”, procura-se demonstrar o contexto em que esta proposta foi engendrada, valendo-se dos documentos legais que a sustentam, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988; a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Indicação n. 9/2000 do (CEE) Conselho Estadual de Educação, que institui as “Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do estado de São Paulo; a Lei 11.684, de 02 de junho de 2008 que “Altera o art. 36 da LDB, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” e a Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo. Procura-se explicitar e examinar os princípios norteadores dessa Proposta, a saber: “uma escola que também aprende”, “o currículo como espaço de cultura”, “as competências como referência”, “prioridade para a competência da leitura e da escrita”, “articulação das competências para aprender” e “articulação com o mundo do trabalho”. Busca-se, também, analisar a estrutura organizacional dos “Cadernos” de Filosofia do Aluno e do Professor, incluindo: os temas centrais de estudo e as “Situações de Aprendizagem”; a questão dos conteúdos; as competências e habilidades gerais requeridas pela proposta, as competências específicas requeridas pela disciplina de Filosofia e as requeridas nas situações de aprendizagens. Objetiva-se, ainda, identificar, a metodologia proposta, a presença (ou ausência) de textos filosóficos, o papel atribuído ao professor e a concepção de educação subjacente à proposta. Por fim, este capítulo, tem-se como objetivo demonstrar a influência que a Proposta Curricular de São Paulo recebe da pedagogia das competências e, por conseguinte, comprovar a hipótese de que a primeira se baseia numa teoria não-crítica da educação.

Na conclusão, sob título “Pedagogia das competências e proposta curricular do ensino de Filosofia do estado de São Paulo: teorias não-críticas da educação”, retomam-se os motivos que levaram a esta pesquisa; ressalta-se a opção pelo referencial da pedagogia histórico-crítica e procura-se demonstrar os traços que comprovam que a pedagogia das competências e a Proposta Curricular do ensino de Filosofia de São Paulo podem ser classificadas como pertencentes ao grupo das teorias não-críticas da educação. Para tanto, retoma-se, o critério de criticidade adotado por Saviani.

Finalmente, cabe salientar que este é um estudo que não cessa com a conclusão do curso de mestrado. Pelo contrário, ele abre outras possibilidades para a continuidade da pesquisa sobre o tema, não apenas pela complexidade do mesmo, que impede que seja esgotado em um único trabalho, mas também pelo fato de que as políticas educacionais, em geral, são alteradas em função da alternância dos partidos e governantes que ocupam poder em cada momento, sem que se resolvam os problemas básicos do processo educacional, o que, de resto, contribui para o crescente empobrecimento do ensino público e para a manutenção da hegemonia da classe dominante. Daí a necessidade de continuidade da investigação e da reflexão, buscando responder satisfatoriamente às novas necessidades trazidas por essas constantes mudanças.

# CAPÍTULO I

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

### 1. Origens da pedagogia histórico-crítica

Para compreender a pedagogia histórico-crítica é imprescindível, pelo menos, a leitura das obras *Escola e Democracia*, a qual teve sua primeira publicação em 1983, e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado originalmente em 1991, ambos de Dermeval Saviani, nos quais este apresenta os fundamentos de sua concepção de educação. A base teórica dessa concepção é o materialismo histórico dialético, como o próprio autor anuncia no prefácio da 4ª edição de *Pedagogia histórico-crítica*.

A pedagogia histórico-crítica começa a ganhar força a partir do ano de 1979, quando Saviani tem como orientandos, na primeira turma de doutorado da PUC São Paulo, um grupo de pesquisadores formado por “Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosela, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero” (SAVIANI, 2008, p.70). Esses pesquisadores queriam encontrar um referencial teórico que fosse capaz de fazer a crítica e propiciar a superação da teoria crítico-reprodutivista, que apesar de entender as relações de dependência da educação em relação à sociedade, acreditava que a função da educação era quase que exclusivamente a de reproduzir a sociedade em que está inserida, conforme apontou Saviani (2009, p.14).

Assim, as teses “Educação e Contradição” de Carlos Roberto Jamil Cury, defendida em 1979, porém publicada somente em 1985 e a de Guiomar Namó de Mello, publicada em 1981, sob o título, *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, alavancaram essa discussão. “A tese central da Guiomar era a de que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica” (idem, p.71). Vale ressaltar que em

1989, a tese de Cury, já estava na 4ª edição de sua publicação em formato de livro e a de Mello, em 1987, na 7ª edição. Esse assunto voltará a ser discutido mais adiante, quando se tratar do papel do professor.

A pedagogia histórico-crítica surge também como um esforço de superação ao caráter idealista das pedagogias predominantes até então, as quais compreendiam a escola como se ela pudesse estar separada da sociedade. Ou seja, na visão da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista, teorias educacionais que Saviani denomina de não-críticas, seria possível resolver os problemas da sociedade, atuando dentro da escola, sem que fosse necessário transformar a estrutura social; não consideravam que a escola também é fruto da sociedade e que os conflitos presentes na sociedade se refletem também no interior da escola.

## **2. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias contra-hegemônicas**

No final da década de 1970 e início da de 1980, as universidades, com seus cursos de pós-graduação já regularizados, caracterizam-se pela intensificação da produção científica no sentido de pesquisar, diagnosticar, analisar e se empenhar na construção de uma escola de qualidade, abrindo, desse modo, espaços para as concepções contra-hegemônicas. Assim, o debate se volta para a 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).

Os movimentos por uma educação de melhor qualidade presentes nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Santa Catarina, na década de 1980, dão a dimensão do descontentamento em relação à política educacional então vigente e à necessidade urgente de se buscarem novas propostas educacionais, capazes de atender aos ensejos das massas populares. A citação a seguir, embora longa, é importante para ilustrar a importância desses movimentos:

Em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular,

destacando-se: 1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões; 2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; 3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; 4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), apesar de seu caráter controvertido; 5. Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense (SAVIANI, 2010, pp.406-407).

É no âmbito dos diversos movimentos envolvendo a organização de professores, das greves por melhores condições de trabalho e por uma escola mais democrática, das realizações de conferências de educação, do fortalecimento do poder político dos partidos de oposição ao governo militar, da campanha pelas eleições diretas para Presidente da República e, principalmente, do crescimento da produção científica no campo da pós-graduação na década de 1980 que, segundo Saviani (2010, p.412), surgem “as pedagogias contra-hegemônicas”, para fazer a crítica à pedagogia dominante. Na obra, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2010)*, o autor relaciona as seguintes pedagogias contra-hegemônicas: 1) Pedagogia da “educação popular”; 2) Pedagogia da prática; 3) Pedagogia crítico-social dos conteúdos e 4) Pedagogia histórico-crítica, por ele consideradas como pedagogias de esquerda.

Segundo Saviani, a pedagogia da educação popular defende que a educação deve ser organizada nos “movimentos populares” e de acordo com seus interesses; ser “uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2010, p.415). Ou seja, é o próprio povo quem 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 administrada. No paradigma da educação popular, a prática pedagógica deve ser acompanhada de diálogo e cooperação na construção do conhecimento. Os idealizadores desse modo de pensar a educação querem mudanças na própria postura do Estado, o qual passa por mudanças com a substituição da ditadura pelo regime democrático. Este momento requer uma política educacional que valorize a educação com base nos interesses das camadas populares e não somente nos interesses da elite. Retoma-se a questão da valorização do professor e de sua formação adequada para o sucesso na transmissão do conhecimento, assim como a da importância do diálogo como condição para a superação dos limites da aprendizagem. Trata-se de

algo um tanto diferente da pedagogia tradicional em que o conhecimento estava centrado apenas no professor e o aluno era visto como mero receptor.

Outra teoria contra-hegemônica apresentada por Saviani é a pedagogia da prática. Aqui vem à tona a discussão sobre os objetivos da educação. Por que educar? Educação para quê? Para quem? Quais são os interesses defendidos quando se propõe uma política educacional? Saviani cita o artigo de Oder José dos Santos “Esboço para uma pedagogia prática”, publicado em 1985, que defende que o saber constituído pela prática social, embora seja desprezado pela escola, “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino”. De tal modo, a escola não pode estar dissociada das práticas sociais. Para ele, “o ato pedagógico é também um ato político”. Portanto, já se encontram nessa teoria traços da pedagogia histórico-crítica.

E quanto ao papel do professor? Na perspectiva da pedagogia da prática: “Cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos” (SAVIANI, 2010, p.416). Os objetivos estão ligados às necessidades práticas da vida cotidiana dos alunos. Assim, os métodos, os conteúdos e o caminho a ser percorrido por professores e alunos devem estar de acordo com os interesses das camadas populares.

A terceira teoria, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, também entendida como contra-hegemônica, de acordo com Saviani (2010, p.418), foi elaborada por José Carlos Libâneo e apresentada no livro *Democratização da Escola Pública*, publicado em 1985. Os questionamentos que orientaram a pesquisa do autor estavam relacionados ao “papel da escola, conteúdos do ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar” (SAVIANI, 2010, p.419). Com base nos critérios estabelecidos para sua pesquisa, Libâneo entende que:

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).

Em relação à prática pedagógica dos professores, a eles cabe procurar articular os “conhecimentos universais”, isto é, os conteúdos que serão trabalhados, à prática social dos alunos, buscando meios para superar as dificuldades e os limites das experiências desses últimos e para dar significado autêntico aos conteúdos.

A quarta tendência contra-hegemônica é a pedagogia histórico-crítica, a qual é de sua própria autoria e a que mais interessa a esse trabalho. Como já foi mencionado, é por meio dela que será feita a crítica à pedagogia das competências de Perrenoud e à Proposta Curricular para o ensino de Filosofia do estado de São Paulo. Para a pedagogia histórico-crítica, a educação não pode estar separada dos condicionantes sociais, ou seja, é impossível pensar na educação sem associá-la à sociedade que a produz. Caracteriza-se como idealismo acreditar que a escola pode resolver os problemas sociais, independentemente da sociedade. Enfim, para a pedagogia histórico-crítica, como a escola está inserida na sociedade, os conflitos existentes em seu interior são, em grande parte, reflexos dos conflitos presentes na sociedade. Não se pode, portanto, desconsiderar que a escola é fruto da sociedade.

Saviani toma como critério de criticidade, para caracterizar a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista como teorias não-críticas, justamente o fato de tais teorias conceberem a educação como independente dos condicionantes sociais. Totalmente contrário a essa posição, para pedagogia histórico-crítica há uma relação de reciprocidade dialética entre educação e sociedade. Desse modo, a escola é, em última instância, determinada pela sociedade, evitando-se, assim, incorrer em idealismo; mas, reciprocamente, em alguma medida, também a determina, evitando-se uma leitura reprodutivista, mecanicista da relação entre ambas.

### **3. Algumas características da pedagogia histórico-crítica**

Considerando que essa teoria é o referencial teórico de análise, é importante identificar algumas de suas principais características tais como: a concepção de educação; a concepção de aprendizagem, o papel social da educação, o papel do professor e sua relação com compromisso político e a competência técnica; a questão da transmissão/socialização do saber elaborado e a relação entre conteúdos e métodos de ensino.



### 3.1. O materialismo histórico-dialético como pressuposto

No prefácio da 4ª edição da obra *Pedagogia histórico-crítica*, Saviani deixa claro sua opção pelo materialismo histórico como base teórica para sua concepção educacional e esclarece, ainda, ter iniciado uma pesquisa de longo alcance e sem prazo para terminar, com intuito de “rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de “modo de produção” (SAVIANI, 2008). Segundo ele:

Trata-se de explicar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais por sua vez exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. É um estudo que não se move sob o aciccate das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe captar o movimento orgânico definidor do processo histórico (SAVIANI, 2008, p.2).

O pressuposto marxista, portanto, é o pano de fundo da concepção de educação da pedagogia histórico-crítica. Mas para esclarecer melhor essa concepção pode-se, inicialmente, retomar uma obra anterior de Saviani, de 1980. Trata-se do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, no qual se encontram dois artigos atinentes a esse tema: “Valores e Objetivos na Educação” e “Para uma pedagogia coerente e eficaz”. As reflexões nesses textos já apontam para a defesa da educação como meio para a “formação do homem” (SAVIANI, 2007, p.43). A partir desse objetivo, cabe ao educador a responsabilidade de capacitar o educando para conhecer e transformar sua própria situação histórica, com vistas a ampliar a liberdade e a cooperação entre os homens. Essa seria, então, uma tarefa do educador. Segundo Saviani:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valorização e dos valores da vida humana (SAVIANI, 2007, p46)

Se a educação visa à promoção e à transformação do homem, então não se pode oferecer a ele qualquer educação. Pelo contrário, esta deve estar ligada ao tipo de homem que se pretende formar. Sabe-se que o homem mantém constante contato com os meios que podem proporcionar educação tais como: igreja, comunidades, clubes, entidades diversas, encontros sociais de modo geral. Porém a educação que as pessoas recebem nesses locais, embora seja importante para o convívio social, ocorre de maneira difusa, espontânea, impensada, assistemática, sem reflexão crítica e, por vezes, ingênua. Mas isso é insuficiente para formar o homem consciente e crítico de sua condição social. Para tanto, é necessário a intervenção de uma educação intencional, sistematizada, cuidadosamente planejada, com objetivos previamente estabelecidos e com o foco voltado para a transformação do homem a partir de sua própria realidade concreta. Daí a importância de que o educador conheça bem essa realidade. Conforme Saviani:

...quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2007, p.61).

No processo de formação do homem, diz Saviani, a medida em que as relações sociais foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas, a forma escolar de educação, que antes tinha uma importância secundária quando comparada às experiências adquiridas espontaneamente, pelo próprio fato de se viver em sociedade, passa a determinar a especificidade da atividade educativa. Nas palavras de Saviani:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem sobre o mundo da natureza). Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, passa a predominar sobre o saber espontâneo “natural”, assistemático, resultado daí que a especificidade da educação, passa a ser determinada pela forma escolar (SAVIANI, 2008, p.8).

Saviani, em seu texto, *Escola e Democracia II - Para além da teoria da curvatura da vara* (2009), ao expor os pressupostos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, defende que se

considerem os fatores históricos-sociais nos processos educacionais; que a educação mantenha estreita relação dialética com a sociedade; que seja entendida como “uma ação mediadora no seio da prática social” (idem, p. 66); que esta seja o início e o fim da ação educativa e, por fim, que a educação deve estar a serviço dos menos favorecidos. De acordo com Saviani:

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 (SAVIANI, 2009, p.68).

Na obra *História das Ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani afirma que “a pedagogia histórica-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico” (SAVIANI, 2010, p.421). Cabe, porém, esclarecer melhor o significado do termo dialética. Para tanto, tomar-se-á como referência a relação entre estrutura e superestrutura, segundo o pensamento de Karl Marx, contido na obra *Dicionário do Pensamento Marxista*, (1997), organizado por Antônio Monteiro Guimarães.

Para explicar os termos “base e superestrutura” Marx e Engels fazem uso da metáfora do edifício. Segundo ele o termo “base” pode ser entendido como infra-estrutura, também identificado como estrutura, a qual se relaciona diretamente com os meios de produção; com as forças de trabalho. Já o termo superestrutura está relacionado às formas, ideológicas, ao mundo das ideias, à consciência social. Para ser mais preciso pode-se dizer que a superestrutura é formada pelas instituições que de alguma forma exercem a hegemonia sobre a base, ou seja, o governo, a igreja, os sindicatos, cada qual defendendo as suas ideias e os seus interesses.

No entanto, apesar das lutas de classes, não é possível, em hipótese alguma suspeitar da existência de independência entre a base e a superestrutura, pelo contrário, entre ambas há uma relação de reciprocidade e isso significa dizer que “a superestrutura não é autônoma, que não aparece por si mesma, mas tem um fundamento nas relações de produção sociais” (GUIMARÃES, 1997, p.26), assim, as mudanças que ocorrem na base ou infra-estrutura, também vão refletir diretamente na superestrutura. Da mesma forma, a base é influenciada pela superestrutura. Deste modo, as características existentes de uma soma-se à existência da outra, impondo e sofrendo influências, sem, no entanto, que este fenômeno tenha ou não relação com a vontade própria dos

sujeitos de determinada classe social. Conforme aponta Marx: “na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (MARX, 1977, p.28).

Na obra *A ideologia alemã*, Marx, demonstra um outro exemplo onde é possível verificar a presença do materialismo histórico-dialético, entre o desenvolvimento econômico e as necessidades da sociedade, o que comprova que a sociedade não vive sem a economia e a economia não vive sem a sociedade. Segundo o autor: “a indústria e o comércio, a produção e o intercâmbio das necessidades vitais condicionam, por seu lado, a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais e são, por sua vez condicionadas por ela no seu modo de funcionamento” (Marx, 2007, p.31), ou seja, é possível verificar que a produção material está posta de acordo com as necessidades do homem, o que, segundo Marx (*idem*, p.33), pode ser identificado como um ato histórico e a manutenção da história é a condição da manutenção do homem. Diante desta citação, é possível melhor compreensão da razão por Saviani tomar o materialismo histórico-dialético como referencial teórico para a pedagogia histórico-crítica. Trata-se de não considerar os aspectos sociais e os aspectos educacionais, como fenômenos independentes; pelo contrário, um está imbricado no outro, mantendo constante correlação, ou seja, uma relação de contínua reciprocidade. Saviani (2008, p.13), aponta que a educação está diretamente interligada ao mundo do trabalho, assim como ao ato de produção de saber pelo professor e ao consumo deste saber pelo aluno. Isso caracteriza a existência de uma relação de dependência entre a educação e as necessidades do próprio homem, entre a educação e a atuação do homem no mundo do trabalho. Portanto, não se pode negar a existência da relação dialética entre a educação e os indivíduos, entre a educação e os condicionantes sociais. Ao mesmo tempo, que a educação influencia a sociedade, por meio da escola, também, é influenciada pela sociedade; uma é parte da outra e mantém recíproca interdependência.

Saviani, (2008, p.22) afirma que “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas”; a aquisição de um novo conhecimento, por exemplo, a cultura erudita, não elimina o conhecimento que já existe sobre a cultura popular. O caráter dialético da pedagogia histórico-crítica lhe permite superar tanto o idealismo quanto o materialismo mecanicista. Enquanto as correntes

idealistas “têm em comum a interpretação da realidade do mundo exterior ou material em termos do mundo interior, subjetivo ou espiritual” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.139), ou seja, compreendem que a realidade só existe devido às ideias e conceitos que se fazem sobre ela, o materialismo mecanicista, por sua vez, entende que tanto a natureza quanto os homens estão sujeitos a um movimento repetitivo de causa e efeito, como uma máquina programada para determinado funcionamento, ou seja, “que procurava uma explicação científica do real baseada exclusivamente em mudanças quantitativas na matéria” (idem, p. 181). O materialismo histórico dialético, superando a ambas as abordagens anteriores, considera que a origem das idéias “estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém (idem, p. 180). As ideias, portanto, são determinadas pela base material, mas não de modo mecânico e determinista.

Assim, a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, que é a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, conclui-se que para a dialética nada é totalmente fixo, que tudo está em constante mudança, sempre em transformação, portanto, torna-se impossível pensar a escola como algo separado das transformações sociais. Isto porque educação e sociedade exercem uma ação recíproca de uma sobre a outra. Diante disso, coloca-se em evidência a grande responsabilidade da escola em dotar os alunos com as ferramentas necessárias para atuar de forma crítica e intencionalmente na transformação social. Saviani (2008, p.11) ressalta: “a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. A educação não está associada somente ao ato de ensinar, mas a toda cultura produzida pelo homem, de forma intencional, planejada e com intuito de transformar o seu meio ambiente em atendimento às suas necessidades. A educação está interligada ao mundo do trabalho e é por meio desse trabalho intencional que o homem extrai o que necessita para sua subsistência material. Saviani denomina essa categoria de “trabalho material”. Porém, alerta que para produzir um bem material, não basta um trabalho aleatório, sem planejamento, sem reflexão; pelo contrário, qualquer ação que possa resultar em um produto material, por meio de um trabalho, primeiramente vem acompanhada de ideias, planejamento, depende de conhecimentos, da cultura acumulada ao longo do tempo pelos sujeitos. Essa categoria de trabalho, Saviani denomina de trabalho “não material”. E é na categoria de trabalho não material que está contida a educação. A categoria de trabalho não material parece muito imbricada aos objetivos da educação como

formadora do homem, pois esta “tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2008, p.13).

Pode-se concluir que, na visão da pedagogia histórico-crítica, apesar de todas as condições que a sociedade oferece para a construção de valores, hábitos, atitudes, a escola ainda é a maior responsável pela socialização do saber sistematizado, obviamente, sem desprezar as experiências trazidas pelos alunos. Portanto, “a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada” (SAVIANI, 2008, p.142), ou seja, para a pedagogia histórico-crítica não basta apenas o aluno estar na escola, ter a chance de um lugar na sociedade, ele precisa receber uma formação adequada que lhe forneça as ferramentas necessárias para atuar, de forma crítica, no meio social.

### **3.2. A concepção de aprendizagem**

Segundo Saviani, a aprendizagem não acontece de forma espontânea; pelo contrário, requer muito empenho e até mesmo alguma privação. Um dos recursos para que ocorra é a repetição, a qual permite a automação das habilidades aprendidas. Para ele, “o automatismo é a condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2008, p.18). Isso se aplica tanto à aprendizagem na escola quanto em outras ocasiões do cotidiano. Saviani exemplifica essa relação entre repetição, automação e liberdade com os múltiplos movimentos repetitivos realizados por alguém que está aprendendo a dirigir um carro. Segundo o autor, quando o aluno domina este aprendizado, automatizando esses movimentos, adquire liberdade para dirigir. De acordo com suas palavras, “é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse momento ele deixou de ser aprendiz” (SAVIANI, 2008, p.19). Nesse sentido, pode-se dizer que a repetição, a automação e a aprendizagem são meios para a liberdade; porém, para conquistá-la, é preciso trabalho, disciplina, sacrifício, esforço, luta, perseverança. Se a aprendizagem é caminho da liberdade, então, enquanto não se automatizam determinadas habilidades, não há, de fato, aprendizagem e, por conseguinte, também não há liberdade. Em vista disso, não se devem oferecer aos alunos somente atividades que atendam aos seus interesses imediatistas; antes, é preciso levar em conta seus interesses reais, que nem sempre

são por eles percebidos imediatamente, que por vezes não estão de acordo com seus desejos de momento e que, não raro, exigirão deles esforço e disciplina.

Essa concepção de aprendizagem está presente nas diversas atividades desenvolvidas pelo homem para dominar outras práticas, seja o desejo de dirigir um carro, de tocar um instrumento, de pintar uma casa, de consertar uma peça qualquer, de escrever um livro etc. O conceito de liberdade está associado à possibilidade de incorporação desta prática, de interiorização do aprendizado, ou seja, a liberdade surge quando o sujeito adquire autonomia no domínio de certos mecanismos.

Assim também ocorre com o aluno que consegue, por exemplo, o domínio da leitura e da escrita: ele se liberta porque interiorizou a técnica necessária a essas práticas, de modo que o ato de ler e escrever, passa a ser para ele como que algo natural, que progride na medida em que ele o pratica. Assim: “À medida que vai libertando-se dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito” (SAVIANI, 2008, p.20). O aluno que estava “aprisionado” aos aspectos mecânicos da leitura, da realização de cálculos matemáticos, da escrita de um poema, ao dominar as respectivas técnicas, internalizar os respectivos processos, esses deixam de ser uma preocupação, uma dificuldade, um problema para ele que, então, torna-se livre para concentrar-se no significado do que está realizando. A atividade de ler e escrever, então, passa a ser tão livre quanto a de andar de bicicleta; se ele dominou a técnica de leitura, assim como se dominou a técnica para andar de bicicleta, as outras atividades relacionadas a estas experiências acontecerão normalmente.

Porém, para que o educando alcance esse nível e se “liberte” por meio do aprendizado, é preciso atingir um ponto que Saviani denomina de “criar uma situação irreversível”, o que só se consegue com “insistência e persistência”. Uma vez que o aluno apreendeu, com êxito, todo o processo da leitura e escrita, a escola poderá administrar outros conhecimentos de forma organizada e sistematizada. Mas para tanto ela carece de profissionais que tenham competência, termo cujo significado será visto mais adiante. Por enquanto, cabe afirmar que, na escola comprometida com a transformação social, a criança que aprendeu o processo da leitura e da escrita, “passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética, através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático” (SAVIANI, 2008, p.21). Para tanto, a

aprendizagem deve ser contínua, planejada e sistematizada; não ocorrer de forma aleatória, sem ordem e sem empenho.

### **3.3. O papel social da educação**

Saviani (2008, p.14) considera que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Trata-se de um saber intencional, planejado, elaborado, relacionado à cultura erudita e não somente à cultura popular e espontânea. Na pedagogia histórico-crítica, a escola é a responsável por instrumentalizar o aluno com o saber elaborado, isto é, por garantir-lhe o domínio da leitura e da escrita, assim como da “linguagem dos números”, da “linguagem da natureza” e da “linguagem da sociedade” (idem, p.15). No entanto, para que o aluno, adquira, de fato esse domínio, é preciso que seja revisto o papel específico da escola:

(...) a escola tornou-se um mercado disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas (SAVIANI, 2008, p.17).

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a escola tem estreita relação com a sociedade, porém não é sua função principal resolver problemas sociais tais como desnutrição, saúde bucal, falta de espaço para práticas de lazer na comunidade, entre outros, cujo enfrentamento, por vezes, concorre com a especificidade da escola que é a transmissão do saber elaborado. Além disso, ao cumprir essa função específica e desenvolvendo no aluno o senso crítico, o mesmo poderá avaliar a falta desses serviços públicos, aos quais, todo cidadão, têm direito, e engajar-se na luta por sua reivindicação.

A escola, portanto, tem a importante função de prover os meios para que o aluno se aproprie do saber sistematizado. Desse modo, não basta inseri-lo na escola. O problema, vai muito além: ela precisa, também, encontrar os meios adequados para efetuar a transmissão desse saber e desenvolver com o aluno uma ação pedagógica eficaz e coerente com suas necessidades.



Nesse caso, entra em cena outra categoria usada por Saviani: a categoria de “mediação”. É preciso que a escola atue como mediadora, de modo a conduzir o aluno do conhecimento espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à erudita, proporcionando condições para que ocorra uma transformação cultural coletiva. Esse é o papel da escola. Portanto, quando se pensa a escola como “mediação” a partir da pedagogia histórico-crítica, isso significa que essa mediação tem como objetivo dotar o aluno com as ferramentas culturais necessárias à transformação social.

Ora, como não se trata de proporcionar ao aluno qualquer saber, mas o saber elaborado, sistematizado, construído historicamente, isto não seria possível sem a presença de um professor dotado de competência técnica e compromisso político voltado para a necessidade dos menos favorecidos. Este tema será abordado no tópico seguinte.

### **3.4. O papel do professor: competência política e compromisso técnico**

Para que a escola cumpra seu papel de “mediação” na passagem do aluno do saber espontâneo e acrítico para o saber sistematizado e crítico, a atuação do professor é fundamental. Sua ação educativa deve ser pensada, planejada, articulada com a realidade dos alunos. Ele deve partir dessa realidade e ter como meta a sua transformação, de modo a que o aluno deixe de ser apenas um objeto de produção e reprodução alienada para o mercado e passe a exercer o papel de agente crítico na sociedade.

Para pedagogia histórico-crítica, não basta apenas o aluno estar na escola, ter a chance de conquistar um lugar na sociedade, ele necessita receber uma formação adequada que lhe forneça as ferramentas necessárias para atuar criticamente no seu meio social. Para tanto, o professor também precisa pensar na sua própria formação, pois não basta idealismo, é preciso ação. E a ação tem maior chance de sucesso se o professor estiver capacitado para intervir eficazmente. Será eficaz a intervenção do professor quando este for capaz de contribuir para com o processo de aprendizagem do aluno, na transmissão do saber sistematizado, planejado e articulado com as necessidades de desenvolvimento do aluno. Para tanto há necessidade de que o professor saiba, primeiramente, de quais saberes, historicamente construídos, o aluno necessita. Isto somente será

possível, se o professor estiver de posse de uma boa formação e consciente do seu papel político enquanto educador.

Afirma Saviani (2009, p.72): “Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global”. Portanto, não se trata de uma capacitação alienada, em que o professor cumpre de forma acrítica e sem refletir uma determinada proposta pedagógica, mas de uma capacitação que lhe permita estabelecer a relação entre a sua prática e as necessidades sociais dos alunos. Se o professor tiver esse compromisso político, aliado à competência técnica para levá-lo adiante, ele desenvolverá bem o seu papel e, conseqüentemente, a escola também contribuirá mais eficazmente para a transformação social e de acordo com os interesses dos menos favorecidos. Portanto, na visão da pedagogia histórico-crítica, o professor não pode ser um mero executor de uma proposta padronizada, que não leva em conta as características individuais; pelo contrário, ele necessita estar comprometido com a transformação social do seu aluno e ter consciência de que, para essa tarefa, deve estar muito bem preparado para intervir no processo de ensino e aprendizagem. Como aponta Saviani, (2009, p.72), “para a escola cumprir a sua função política é preciso que ela exerça bem sua contribuição específica”. Assim, o professor terá cumprido sua função social quando conseguir desempenhar bem as suas funções específicas.

Para tanto, o professor deve ter consciência do seu papel como mediador entre o aluno e o saber historicamente construído. No entanto, isto ainda não basta. Segundo Saviani, (2008, p.18), “é necessário viabilizar as condições de sua transferência e assimilação”, ou seja, o professor, consciente do seu verdadeiro papel social, deve saber que para dar conta da transferência dos saberes sistematizados, é necessário planejar, dosar o conhecimento que será oferecido ao aluno, seguir certa sequência, ao longo do tempo escolar (o que Saviani, chama de “saber escolar”). No entanto, como a transmissão do saber sistematizado não ocorre de forma espontânea, mas, pelo contrário, faz-se por meio de muito esforço, tanto por parte do aluno, que deve empenhar-se em assimilar o conhecimento transmitido, como por parte do professor, que deve empenhar-se em buscar os meios necessários para que esta transmissão de conhecimentos se efetive, é necessário competência técnica da parte deste último.

Mas como caracterizar essa competência? Levando em consideração que um dos objetivos dessa pesquisa, é o reconhecimento e a crítica à pedagogia das competências, convém esclarecer

melhor a noção de competência expressa por Saviani. Para tanto recorre-se ao artigo intitulado “Competência Política e Compromisso Técnico (O pomo da discórdia e o fruto proibido)”, no qual Saviani faz uma análise dos textos de Paolo Nosella e Guiomar Namó de Mello<sup>4</sup>, intitulados, respectivamente, de “O compromisso político como horizonte da competência técnica” e “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”, este último na forma de livro.

Iniciando pela análise do texto de Mello, Saviani procura evitar qualquer crítica apressada sobre a questão da competência técnica. Segundo ele, a autora toma como base “o caráter mediador da escola no seio da sociedade” (SAVIANI, 2008, p.26), ou seja, defende uma visão da escola centrada na categoria de mediação. Mello sugere que “a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica” (idem, p.27). É por meio desta que a escola terá as condições de fazer bem aquilo a que se propõe: “ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se aos até agora excluídos” (MELLO, 1987, p.34). Segundo Saviani, (2008, p.27), Mello, compreende a necessidade de que o professor tenha uma visão de conjunto sobre a organização da escola e reconheça a sua relação com a sociedade. A essa competência profissional, ao longo de seu texto, Mello denomina “competência técnica”. De acordo com suas palavras:

Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrículas e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (MELLO, 1987, p. 42).

---

<sup>4</sup> O autor esclarece que ambos, Nosella e Mello, foram seus orientandos na primeira turma de doutorado da PUC-São Paulo, com suas teses defendidas em 26 de junho de 1981, e que o motivo de sua interferência do debate é evitar possíveis interpretações equivocadas das posições desses autores.

Em outra passagem, a autora complementa:

A competência que privilegia neste trabalho, portanto, inclui o saber técnico, começa muito aquém deste e o ultrapassa. Mas não o exclui, isso é importante; ao contrário, subentende-o como mediador de sua própria superação. Considerando *estes* professores *desta* escola, começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam, a transmissão desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação). E projeta-se, a partir dessa base, numa visão mais crítica desse ensino, dessa escola e de seu conteúdo, a qual não se dissocia de um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração e de uma prática coletiva de organização e reivindicação (MELLO, 1987, p. 55-56).

Saviani (2008, p.29) esclarece que, para Mello, competência técnica não está relacionada à visão tecnicista, visto que não se trata do “domínio de regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras”, mas sim do “domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar”. Assim, na perspectiva de Mello, segundo Saviani:

“é justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à “superação de suas dificuldades objetivas de vida” forçam e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas” (SAVIANI, 2008, pp.30-31).

Ao analisar o artigo de Paolo Nosella, Saviani constata que, na verdade, não existe oposição entre ele e Mello quanto à necessidade do compromisso político. Há, porém, pontos de vista diferenciados. Enquanto para Mello “a função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica” (SAVIANI, 2008, p.33), para Nosella, não basta ter essa competência técnica; é preciso, antes, ter clareza quanto ao compromisso político a assumir, o qual deve estar de acordo com as necessidades e interesses das classes menos favorecidas e, a partir daí, procurar os meios para a execução do compromisso político.

Na concepção de Saviani, embora com palavras diferentes, ambos os autores estão falando de competência técnica e tanto um quanto outro deixa explícito o conceito de mediação. Ou seja, a competência técnica é que possibilita colocar em prática um projeto político pedagógico. A respeito de Nosella, por exemplo, Saviani questiona:

Ora, dizer que o saber fazer é *concretização* de uma linha política e que é no saber fazer que se *concretizam* certas intenções sociais gerais, não significa admitir que é pela competência técnica que se realiza o compromisso político? Insinua-se, pois, também no texto do Paolo aquilo que estava explícito no livro da Guiomar: o conceito de mediação (SAVIANI, 2008, p.50).

Mas para compreender melhor a posição de Nosella a respeito da obra *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, de Mello, importa analisar, um outro artigo de sua autoria, publicado em 2005, na Revista *Educação e Sociedade* e intitulado “Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois”. Nesse texto, o autor procura desfazer a equívoca interpretação gerada por alguns leitores, que haviam compreendido que ele desautorizava Mello ao criticar a referida obra.

Neste último texto, Nosella justifica que, na década de 1980, “fervia entre os educadores o debate sobre o compromisso político e a competência técnica”, e esta discussão ficou mais acirrada depois da publicação de livro de Mello, que defendia a questão da competência técnica do professor como mediação para que a escola fosse capaz de cumprir o seu papel na sociedade. Nosella alerta que esse debate se espalhou por todo o Brasil, gerando uma polêmica geral e, por conseqüência, uma interpretação equivocada, como se o autor desautorizasse Mello. Porém, afirma Nosella: “com efeito jamais desautorizei a colega e exímia educadora” (NOSELLA, 2005, p. 225). A citação abaixo, apesar de longa, é importante para a compreensão desse movimento pela valorização do compromisso político do educador:

Durante os anos de 1980, o pensamento pedagógico modernizou-se, arejou-se, ao assumir sua dimensão de engajamento político. Novos conceitos e novas perspectivas teórico-práticas enriqueceram os debates no campo da educação, em que com muita freqüência se utilizavam termos e conceitos até então desconhecidos, como: sociedade civil e política – hegemonia - ideologia e contra-ideologia - intelectuais orgânicos e tradicionais - a educação como ato político-partidário - educação e cidadania etc. Mais ainda: politicamente, a

maioria dos educadores de 1980, sabedora de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que ela mantém com a sociedade, lutou para colocar na administração educacional partidos e homens compromissados com os objetivos da escola popular e libertadora. Até mesmo redutos tradicionalmente mais fechados, como os dos especialistas da educação (orientadores educacionais, administradores ou gestores, supervisores, diretores etc.), foram influenciados pela idéia de ato pedagógico ser ao mesmo tempo um ato de compromisso político (NOSELLA, 2005, p. 227).

Enfim, é possível compreender a preocupação de Saviani ao intrometer-se, por assim dizer, no debate entre Mello e Nosella. Sintetizando esse debate, ele chega à seguinte conclusão: “Não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão de técnica e o compromisso sem competência, é descompromisso” (SAVIANI, 2008, p.53).

Vê-se, portanto, que, na pedagogia histórico-crítica, a competência, isto é, o saber fazer pedagógico, está intrinsecamente relacionado ao projeto político assumido pelo educador. Ela é o meio, a condição, a *mediação* pela qual o professor e a escola exercem o seu papel específico de transmissão do saber historicamente produzido, com intuito de proporcionar aos alunos instrumentos para a transformação social. Não basta ter paixão pela profissão; além de o professor 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.

Observa-se, pois, que a noção de competência técnica aqui apresentada, guarda estreita relação com a categoria de mediação, ou seja, a competência técnica é o meio para que a escola consiga de fato exercer o seu compromisso político. É impossível exercê-lo de forma eficaz sem a competência técnica. Segundo Saviani:

O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém de assumí-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonhando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência técnica (SAVIANI, 2008, p. 36).

Compreende-se, portanto, a importância depositada por Saviani na competência técnica do educador. É por meio dela que a escola cumpre (ou, na sua falta, deixa de cumprir) o seu compromisso político para com as classes menos favorecidas. No entanto, vale ainda ressaltar: não se trata de qualquer competência pedagógica, mas daquela que capacita para a crítica das concepções educacionais que estejam a serviço da elite dominante. Com efeito, a concepção de competência, na pedagogia histórico-crítica, está ligada ao compromisso político, estando este associado à defesa dos direitos das classes trabalhadoras. Mas o exercício desse compromisso político não se faz com atitudes demagógicas ou populistas. Antes, é preciso conhecer a técnica de como fazer, ter o domínio do método de ensino. Por exemplo, para que ocorra a aprendizagem de leitura e da escrita, o professor necessita conhecer as fases do desenvolvimento dessas habilidades. A partir daí, ele poderá intervir de forma adequada, levando em consideração também as experiências trazidas pelo aluno e sua própria experiência profissional. Como já foi mencionado, dominar as habilidades da leitura e da escrita é a base para que o aluno tenha acesso aos demais conhecimentos historicamente produzidos. Assim, ao proporcionar ao aluno esta ferramenta, o professor estará cumprindo o seu compromisso político, ao mesmo tempo em que coloca em prática a sua competência técnica, atuando, assim, como mediador no processo de democratização do saber.

Percebe-se, aqui, uma grande diferença entre a concepção de competência, presente na pedagogia histórico-crítica, e a concepção de competência, difundida na década de 1990, por meio da pedagogia das competências na perspectiva de Perrenoud. 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 o conjunto de habilidades necessárias à resolução de problemas práticos e rotineiros, no intuito de atender aos interesses do mercado capitalista, reduzindo-se o valor dos conteúdos. Este tema, porém, será retomado mais adiante.

### **3.5. A importância da socialização do saber: a relação entre conteúdos e métodos**

Segundo Saviani (2008, p.74), não necessariamente o melhor geógrafo será o melhor professor de Geografia, nem o melhor historiador será o melhor professor de História. Isto porque esses profissionais nem sempre conseguem articular a disciplina que ministram às necessidades do aluno concreto que têm à sua frente na sala de aula. Portanto, para maior êxito no processo de aprendizagem, a pergunta que deve ser feita é a seguinte: “Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?” (SAVIANI, 2008, p. 75).

Tal questionamento coloca para o professor o desafio de transformar o saber elaborado, historicamente produzido e acumulado pela humanidade, em saber escolar. Trata-se, portanto, de pensar em como esses conhecimentos chegarão aos alunos, visando ao seu progresso cultural. Segundo Saviani:

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação (SAVIANI, 2008, p.75).

Mais adiante o autor acrescenta:

Como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? (idem, p. 76).

Uma vez selecionados os conteúdos, há outro problema a ser considerado: a questão do método, das formas de tratamento deste conteúdo. Segundo o autor, os métodos não se justificam por si mesmos; é de acordo com os conteúdos a serem trabalhados que o professor deve escolher o método de ensino. Portanto, tanto a escolha dos conteúdos, quanto a do método a ser utilizado, fica a cargo do professor.



A importância dada aos conteúdos é, portanto, um ponto forte da pedagogia histórico-crítico. Transmitir-los, isto é, socializá-los é a função precípua e específica da escola e do professor. É por meio dessa socialização que se dá a instrumentalização dos alunos, necessária para que intervenham de forma crítica na sociedade. Instrumentalização que pode ser ilustrada, por exemplo, pelo aprendizado da leitura e da escrita, bem como das operações matemáticas, das noções de ciências naturais e humanas, enfim, pelo aprendizado das diversas ciências que compõem o currículo escolar. Dessa forma, escola e professor estarão cumprindo eficazmente sua função específica.

Mas, para tanto, é preciso atenção também com os métodos de ensino. Segundo Saviani:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de um e de outros (SAVIANI, 2009, p.62).

Para a pedagogia histórico-crítica, portanto, é preciso superar tanto os métodos tradicionais quanto os da escola nova, com o intuito de atender efetivamente aos interesses das camadas populares, isto é, do proletário. Nas palavras de Saviani:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2009, p.62).

Para a pedagogia histórico-crítica, o método de ensino não é nem o da pedagogia tradicional, que situa o professor no centro do processo educativo, nem o da escola nova, que confia o sucesso pedagógico quase que inteiramente à iniciativa do aluno e de seu interesse imediato. Tão pouco identifica-se com o método adotado pela pedagogia das competências, como

se verá adiante. Com efeito, o método propugnado por Saviani parte da necessidade da prática social e tem como fim também a prática social.

Para melhor compreender o método da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008, p.63-65), cumpre retomar cinco passos que o constituem, segundo o autor, a saber:

1º passo: Prática social: esse deve ser o ponto inicial do processo educativo e que, de certo modo, é comum ao professor e ao aluno. Mas há uma diferença entre eles quanto ao nível de compreensão dessa prática social, o que está relacionado à diversidade das experiências vivenciadas por ambos.

2º passo: Problematização: que problemas da prática social precisam ser superados? Que conhecimentos são necessários para auxiliar nessa superação? Aqui se evidencia a necessidade de avaliar com precisão que saberes e conteúdos serão oferecidos aos alunos, de modo que façam sentido para eles, não de uma perspectiva pragmática e imediatista, como ocorre na pedagogia das competências, mas do ponto de vista de sua instrumentalização para que possam intervir criticamente na prática social. Pode-se associar esse passo ao planejamento das ações pedagógicas que serão desenvolvidas na escola. É no momento do planejamento e replanejamento que a equipe escolar deve discutir os problemas a serem enfrentados e as estratégias para sua superação.

3º passo: Instrumentalização: a respeito dessa etapa, as palavras do autor são bastante esclarecedoras:

Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que trava diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2009, p.64).

Cabe, porém, reiterar que esta instrumentalização deve estar associada à própria aprendizagem do aluno. Caso ele não aprenda, não se apropriará das ferramentas necessárias à sua prática social. Daí a vital importância de que o professor desempenhe bem o seu papel, atuando como mediador dessa instrumentalização.

4º passo: Catarse: uma vez que o aluno adquiriu as ferramentas culturais representadas pelos conteúdos curriculares aprendidos, “é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2009, p.64). De fato, ao chegar a esse ponto, supõe-se que os alunos tenham adquirido uma visão crítica da sua realidade, a qual lhes permitirá atuar no sentido de sua transformação. Em outros termos, pode-se dizer que, ao atingir o ponto da catarse, o aluno avança na superação de sua alienação. Em suma, diz Saviani a respeito da catarse: “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2009, p. 64).

5º passo: Prática social: na pedagogia histórico-crítica, o processo educacional começa e termina com a prática social. Entende-se que, agora, os alunos alcançaram o nível em que se encontrava o professor no início do processo. Ao atingir o 5º passo, tanto para professor quanto para aluno, “a compreensão torna-se mais e mais orgânica”. (idem, p.65). Chega-se ao ponto final da aprendizagem. Como afirma Saviani:

Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2009, p.65).

Na pedagogia histórico-crítica, supõe-se que os alunos começam em pontos diferentes; isto se justifica porque as experiências de alunos e professor também são bastante diferentes. Porém, o ponto de chegada deve ser o mesmo. Todos devem e precisam desenvolver-se na aprendizagem dos conteúdos, que são as ferramentas necessárias para sua atuação consciente e crítica na sociedade. Compreende-se perfeitamente que os alunos, ao chegarem à escola ou ao iniciarem certo trabalho pedagógico, apresentam diferenças em relação ao professor e aos demais alunos, porém, ao término do processo educativo, essas diferenças já devem ter sido superadas. Se assim ocorrer, pode-se afirmar que houve o real processo de democratização do ensino.

Neste primeiro capítulo, buscou-se caracterizar sucintamente a pedagogia histórico-crítica, escolhida como referencial teórico para a crítica à pedagogia das competências e à

Proposta Curricular do estado de São Paulo. O próximo capítulo será dedicado à apresentação da pedagogia das competências na perspectiva de Philippe Perrenoud.

## CAPÍTULO II

### A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE PHILIPPE PERRENOUD

O presente capítulo tem por objetivo analisar a pedagogia das competências tal como formulada pelo sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud. Para tanto, pretende-se identificar: o contexto em que esta teoria educacional surge no Brasil; algumas de suas características fundamentais, tais como, sua concepção de educação e o papel social que atribui à escola; sua noção de competência assim como apresentar e comentar as dez famílias de competências enumeradas pelo autor como princípios para aprendizagem, sua concepção de ensino-aprendizagem; o papel que confere aos professores; o lugar que destina aos conteúdos; a metodologia de ensino que adota; e a questão da avaliação. Finalmente, procurar-se-á identificar os traços característicos da pedagogia das competências que confirmem a hipótese de que ela se caracteriza como uma teoria não-crítica da educação.

#### 1. O contexto em que surge, no Brasil, a pedagogia das competências

Para melhor compreender o contexto em que surge a pedagogia das competências no Brasil, optou-se por situá-la no rol das teorias educacionais segundo a classificação de Dermeval Saviani, expressa em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Antes, porém, convém conhecer como ele define ideias pedagógicas. Segundo o autor:

Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo (SAVIANI, 2010, p. 6).

Assim, é possível associar o termo ideias pedagógicas, de Saviani, aos diversos movimentos pelos quais passou a educação brasileira, ora priorizando o professor, ora priorizando a ação do aluno e ora priorizando o método. Não é possível desconsiderar que essas mudanças estão associadas também aos diferentes momentos históricos, aos interesses econômicos e políticos predominantes em cada um deles, seja no âmbito local, isto é, nacional, seja no âmbito internacional. A partir desse entendimento, faz-se necessário uma breve retomada das teorias educacionais.

Saviani (2010) organiza o que ele chama de periodização preliminar das ideias pedagógicas no Brasil em oito períodos, a seguir:

- “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 a 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”;
- “8º Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo”. (SAVIANI, 2010, pp.14-15).

Segundo Saviani (2010, p.415), a partir de 1980, “em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora”, como é o caso das pedagogias da “educação popular”, “pedagogias da prática”, “pedagogia crítico-social-dos conteúdos” e a “própria pedagogia histórico-crítica”.

A década de 1980 foi bem produtiva em termos de tentativas de mudanças educacionais que procuravam levar em conta os interesses das camadas populares. Porém, por razões de ordem

política e econômica, este movimento perdeu força a partir da década de 1990, prevalecendo os interesses “neoliberais”, conforme aponta Saviani:

Na década de 1990, com ascensão de governos ditos neoliberais, em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2010, p. 423).

Yanaguita, em seu artigo “O financiamento da educação no Brasil – a emergência da Temática no campo educacional e no mercado editorial (1991-2005)”, alerta:

Após o Consenso de Washington (1989), realizado na capital americana, em novembro 1989, no International Institute for Economy, funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. Formou-se a idéia hegemônica de que o Estado sobretudo nos países periféricos deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (YANAGUITA, 2009, p.2).

Pode se afirmar que, não somente o Brasil, como também diversos outros países em desenvolvimento ficaram sob o julgo dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) que, ao avaliar as possibilidades de fornecer a ajuda solicitada por esses países, tomavam como base o cumprimento das metas por eles estabelecidas. De acordo com Rodrigues:

As medidas sugeridas pelo Consenso eram: (1) disciplina fiscal, (2) reorientação dos gastos públicos, (3) reforma tributária, (4) liberalização financeira, (5) taxas de câmbio unificadas e competitivas, (6) liberalização do comércio, (7) abertura para o investimento externo direto, (8) privatização, (9) desregulamentação e (10) defesa de patentes (RODRIGUES, 2008, p.29).

Na opinião de Roberto Candelori, em artigo intitulado “Atualidades: o Consenso de Washington e o neoliberalismo”, os resultados dessas medidas não foram nada positivos. Não se alcançaram os resultados esperados e as conseqüências foram drásticas. Nas palavras do autor:

...o Brasil e a América Latina não viram cumprir a expectativa de crescimento econômico. Ao contrário, as conseqüências continuam danosas: o desemprego aumentou, os salários foram drasticamente reduzidos e a riqueza se concentrou ainda mais. Nosso Estado "minimizado" tornou-se frágil e, subordinado ao mercado, se distancia da agenda social. Na esteira do consenso, virou anacronismo falar em políticas protecionistas e sobretudo em soberania nacional. (CANDELORI, 2012)<sup>5</sup>.

Assim, também as teorias educacionais da década de 1990, cumprem um objetivo principal: servir às muitas exigências do mercado financeiro e ao equilíbrio fiscal. Em vista disso, as políticas neoliberais e as pedagogias consideradas contra-hegemônicas começam a enfraquecer, passando a predominar aquelas pautadas no lema do “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 responsabilidade de 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 do *aprender a aprender* e voltada para a adaptação do indivíduo aos interesses do mercado por meio de uma educação construída com 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” (SAVIANI, 2010, p.437).

Como vimos, no que se refere às ideias pedagógicas, de acordo Saviani, (2010, pp14-15), no período de 1991-1996 predominaram o neoconstrutivismo, o neotecnicismo e o neoescolanovismo. É nesse mesmo período que a pedagogia das competências se manifesta com muita força nas políticas educacionais. Porém, segundo Saviani, (2008, p. 173), a aquisição das competências como tarefa pedagógica surge já na da década de 1960, nas formulações de Bloom e seus colaboradores” (Bloom et all., 1972, apud Saviani, 2008, p.173). No entanto, nessa época a noção de competência não tinha a relação com a aquisição do conjunto de habilidades, como se configura atualmente. Na referida obra, “as competências identificavam-se com os objetivos

---

<sup>5</sup> Conferir: Roberto Candelori, “Atualidades: o Consenso de Washington e o neoliberalismo”, Jornal Folha de São Paulo online, publicado em 12/11/2012. Caderno Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u11503.shtml>>. Acesso em: 12 nov. 2012.



operacionais” (idem). Naquele momento adquirir competências estava relacionado ao fato de o aluno conseguir atingir os objetivos especificados.

Mais tarde, a noção de competência aparecerá associada também ao construtivismo de Piaget. Segundo essa perspectiva, as competências se identificam “com os esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação” (Saviani, 2010, p. 435).

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, o quais receberam a contribuição de César Coll Salvador.

Vale ressaltar que este autor é diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva e professor da Faculdade de Psicologia da universidade de Barcelona, Espanha, onde atuou como coordenador da reforma do ensino de 1990, a Renovação Pedagógica. Este modelo de reforma educacional, serviu de inspiração para muitas mudanças na educação de diversos países, inclusive no Brasil, onde atuou como consultor do Ministério da Educação (MEC) entre 1995 e 1996 e colaborou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>6</sup>.

A respeito da participação do referido autor nos PCNs, Saviani ainda aponta:

E certamente por influência do próprio Coll, que assessorou sua formulação, os PCNs propostos pelo MEC em 1997, também conferem grande destaque à perspectiva construtivista, apreendida como núcleo convergente de diversas contribuições que teriam em comum a “atividade mental construtivista nos processos de aquisição do conhecimento” (BRASIL, MEC, 1997, apud Saviani, p.50).

Com base em Saviani, (2010), pode se afirmar que a ênfase na pesquisa de Piaget e seus colaboradores, que tinham como objetivo a compreensão da inteligência, perde seus objetivos reais ao ceder o lugar ao discurso de reforma educacional, dando origem, então, ao termo “neoconstrutivismo”. Este mantém algumas ideias básicas do construtivismo, mas as desvincula de seu “caráter cognitivo”, suprimindo o compromisso com a verdade (SAVIANI, 2010, p. 435).

---

<sup>6</sup> Conferir informações no site: <<http://lidialindislay.blogspot.com.br/2010/03/biografias-relacionadas-educacao-cesar.html>>. Acesso em: 28 dez.2012.

O neoconstrutivismo, por sua vez, “funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos ‘mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio natural e social’” (Ramos, 2003, p. 108 apud Saviani, 2010, p. 437). E o neopragmatismo: o que é?

Elinete A. do Nascimento Gonçalves, em seu artigo intitulado “A questão da verdade e o neopragmatismo”, revela:

Aliando-se à visão pós-moderna que põe em evidência o caráter fragmentado dos discursos, o neopragmatismo concebe a ciência como um gênero literário, tal qual a religião e a filosofia. A ciência é vista como um conjunto de enunciados circunstanciais que constitui apenas um dos aspectos da cultura, colocada em grau de importância equivalente ao de outras atividades da vida cotidiana. A ciência é valorizada não em função do conhecimento 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 de atuação humana. Recai-se, neste caso, na utilidade como critério de validade, como marca de sobrevivência de algo: se perdura é porque é útil. Se perdura e é útil, aí está a verdade de que precisaríamos, sabendo-se de sua provisoriedade<sup>7</sup>.

MORAES (2004), “O Renovado conservadorismo da agenda pós-moderna”, também aponta algumas características das teorias neopragmáticas, associando-as ao referencial pós-moderno:

Como qualquer pensamento, os que compõem a agenda pós-moderna, modismos ou não, transmudam-se no decorrer da história. Assim, se é difícil conceber a sobrevivência de um pensamento pós-moderno tal como manifesto por seus primeiros representantes - que, de modo geral, asseveraram a derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa de fundamentos, rejeitavam as grandes narrativas, denunciavam a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação - é nítida a sobrevivência de facetas da agenda pós-moderna como, exemplo, suas vertentes culturalistas e neopragmáticas (MORAES, 2004, p.340).

Ora, se a pedagogia das competências mantém o vínculo com as teorias neopragmáticas e se estas não têm compromisso com a verdade e sim com os fins utilitaristas, não há razão para

---

<sup>7</sup> Artigo disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/69T.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.

que a primeira seja diferente. É exatamente o que se observa: na pedagogia das competências o conhecimento só tem sentido se estiver associado a um fim prático.

Saviani (2008, p. 195) denuncia que o objetivo maior para o empenho na introdução da pedagogia das competências na escola foi o interesse pela adaptação do indivíduo, de modo a 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 buscando se pautar 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 se pode comprovar também na pedagogia tecnicista, pelos princípios de racionalidade, eficiência, produtividade, a busca de máximo resultado, com o mínimo de investimentos.

É no âmbito dessas teorias que se encontra a pedagogia das competências, que acabou influenciando diversas reformas educacionais, tanto em nível federal como estadual, principalmente no estado de São Paulo. No entanto, tem recebido muitas críticas.

Newton Duarte, em seu artigo, intitulado “Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista” (2010)<sup>8</sup>, reporta-se a Ramos (2003), quando a mesma procura demonstrar a incoerência existente entre o real significado de uma educação comprometida com o trabalhador e a pedagogia das competências. Segundo a autora:

A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes devem, então proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos como meio de compreensão da realidade, o mais objetivamente possível em cada momento histórico. A noção de competência tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos a essa perspectiva. Portanto, para ser possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica teríamos que suprimir exatamente o termo que nos impede de admitir os princípios anteriores: competências (Ramos, 2003, p.113).

A mesma autora, em seu texto “A noção de competência na reforma da educação brasileira: a identidade do ensino médio” (2006, p.141), denuncia o fato de a pedagogia das

---

<sup>8</sup> Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pp/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>>. Acesso em: 24. out. 2012.

competências priorizar a construção de competências em detrimento da transmissão de conteúdos. Isso é um fato concreto. Percebe-se claramente essa situação ao analisar a Proposta Curricular do estado de São Paulo.

No entanto, não se pode imaginar que isto seja algo desinteressado. Pelo contrário, o desenvolvimento de competências pelos alunos e pelos indivíduos de modo geral, faz parte do rol de compromissos 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 organizar o consenso*, (2005), organizada por Lúcia Maria Wanderley Neves, encontram-se diversas reflexões a respeito das influências destes órgãos internacionais nos países em desenvolvimento, como forma de controle e defesa do capital, assim como alusões à responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou insucesso no mundo do trabalho. Em um dos textos dessa obra, Adriana Almeida Sales de Melo (2005) denuncia os interesses explicitados pelo capitalismo em relação à pedagogia das competências. Segundo a autora:

Objetivando instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos 1990, organismos internacionais como FMI e o Banco Mundial, fazem apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre os países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando imagens de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos, de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Saberes que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si próprio, como aquisição de um capital de conhecimento (MELO, in NEVES, 2005).

Assim, pode-se concluir, com base em Saviani, que a pedagogia das competências, representa uma outra modalidade da pedagogia do “aprender a aprender”. Seu objetivo é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis” (competências), de modo a que, se sintam individualmente responsáveis pela satisfação de suas próprias necessidades de sobrevivência, permanecendo subjugados à ‘mão invisível do mercado’” (SAVIANI, 2010, p. 437). Na prática, representa um reforço 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 apenas ao aumento da lucratividade empresarial.

Não se pode deixar de mencionar a profunda relação que a pedagogia das competências mantém com os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento este que é fruto 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. Porém, sabe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram pouco discutidos com a sociedade civil e que as pessoas envolvidas na elaboração dos pareceres sobre o documento tiveram pouco tempo para sua análise, o que gerou muitas críticas, conforme aponta Ialê Falleiros, em seu artigo intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma cidadania” (2005, p.217). Conforme Falleiros é importante lembrar que, para a execução dos Parâmetros Curriculares, o governo federal contou com a colaboração de César Coll, principal responsável pela reforma educacional 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”) a partir de uma abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais (FALLEIROS, *in* NEVES, 2005, p. 214).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, comprovam esta relação ao anunciar no texto denominado “um currículo voltado para as competências básicas” que “a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (BRASIL/MEC,2000, p. 74). Nesse mesmo texto, mais adiante, encontra-se informações que demonstra a maior valorização da construção de competências em detrimento à transmissão de conhecimentos historicamente construídos. Segundo o mesmo é preciso “desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral” (*idem*). Assim, conclui-se- que a implantação da pedagogia das competências, no Brasil, recebeu fortes influências de reformas educacionais internacionais, e foi cunhada pelas reformas educacionais implantadas em âmbito nacional e estadual, sendo, para tanto, amparada pelos documentos legais, tais como a Lei 9.394/96 (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **2. Algumas características fundamentais da pedagogia das competências segundo Philippe Perrenoud**

Na caracterização da pedagogia das competências, na perspectiva de Perrenoud, serão apresentadas: sua concepção de educação e o papel social a ela atribuído; a noção de competência por ela adotada; sua noção de ensino-aprendizagem; o papel confiado ao professor; o lugar reservado aos conteúdos; a metodologia de ensino preconizada; e a questão da avaliação.

### **2.1. Concepção de educação e o papel social da escola**

Na atual conjuntura, a escola disputa diretamente o interesse dos alunos com os meios de comunicação e tecnológicos, altamente desenvolvidos. Esse interesse é, por vezes, pautado no prazer, naquilo que eles sentem ou não sentem vontade de fazer. Neste caso, não se pode negar que a escola está em desvantagem. É muito mais “interessante” ao aluno ficar na frente de um computador, realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo, do que permanecer na sala de aula ouvindo o professor proferir suas “palestras”.

Qual a razão de iniciar este tópico tratando dos interesses dos alunos? A resposta é simples. Como demonstrado anteriormente, a concepção de educação defendida por Perrenoud está pautada no desejo do aluno, ou seja, a educação só tem sentido se o aluno conseguir relacionar aquilo que o professor está lhe propondo, a uma ação, a algo muito pragmático, em que possa ver vantagens para o uso prático em sua vida, apesar de toda a sua inexperiência.

É importante o oferecimento de uma educação pautada no interesse do aluno, porém a concepção de interesse deve estar relacionada ao interesse do aluno concreto, conforme aponta 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 como tais. Assim, a escola tem um grande desafio: proporcionar meios para que o aluno se interesse por ela, de modo que ela possa lhe proporcionar esse domínio.

Voltando a Perrenoud (1999, p.80), para ele, na abordagem educacional pautada na pedagogia das competências, não se pode ignorar os diferentes. Ou seja:

Não se pode imaginar uma abordagem por competências que não seja facilmente sensível às diferenças, a partir do momento em que os alunos são colocados em situações em que, supostamente, aprendem fazendo e refletindo sobre os obstáculos encontrados (PERRENOUD, 1999, p. 80).

Em relação ao currículo, ele afirma que a escola moderna deve proporcionar em igual escala as condições para que todos se desenvolvam como cidadãos em potencial. No que se refere à formação por competências, considera que a escola deve modificar-se para oferecer as ferramentas necessárias para que os alunos tenham um desenvolvimento humano e profissional satisfatório, tornando-se capazes de atuar positivamente na sociedade em que estão inseridos. Nas palavras do autor (2005, p. 133):

Nossas sociedades esperam da escola cidadãos capazes de viver em paz em suas diferenças, de construir ordens negociadas, de saber lidar com a complexidade do mundo, individualmente e coletivamente. Contudo, no dia-a-dia ela fabrica alunos capazes de ter bons resultados nos exames de conhecimentos dos quais depende sua progressão nos cursos (PERRENOUD, 2005, p. 133).

As experiências da escola pública, porém, não confirmam essa opinião de Perrenoud quanto aos bons resultados dos alunos nos exames de conhecimentos. Pelo contrário, como já foi verificado várias vezes, os alunos das escolas públicas, devido à má qualidade da educação recebida, geralmente são eliminados em provas que dependam de comprovação de conhecimentos. Nas últimas décadas, por exemplo, com a pedagogia das competências como referência teórica na educação pública do estado de São Paulo, a qualidade da educação recebida pelos alunos tem demonstrado empobrecimento em relação à educação recebida pelos alunos da rede privada, levando em consideração as possibilidades para a realização de provas e exames de conhecimentos. Enquanto aos alunos das escolas públicas priorizam-se, como objetivo de aprendizagem, as competências e habilidades necessárias ao convívio na sociedade capitalista, aos alunos das escolas privadas, desde cedo, há a preocupação com o preparo para prestar provas

e exames de conhecimentos, como por exemplo, a preparação para os vestibulares para ingresso em universidades. Portanto, a referida afirmação do autor parece mais uma visão distorcida da realidade da educação atual, que encobre poderosos mecanismos de exclusão.

Segundo Perrenoud (2005, p.9), com o constante desenvolvimento das sociedades, a relação com a escola torna-se cada vez mais complexa. Há quem defenda que a escola deveria resolver todos os problemas da sociedade, como num passe de mágica, esquecendo-se de que ela também é fruto da sociedade, da qual extrai seus recursos materiais e humanos. Porém, o que ocorre é que ela não consegue preparar o aluno de acordo com as necessidades da sociedade, ou seja, para a vida prática. O que ela propõe está mais voltado para um sentido propedêutico, para a vida acadêmica, do que propriamente para as necessidades reais da maioria das pessoas. Com isso, há grandes chances de manter as características que reforçam o fracasso escolar.

Esta posição do autor, porém, é questionável. Seria bom, se fosse verdade. Na prática, a escola, na maioria das vezes, reproduz os interesses da sociedade capitalista. A luta deve ser, justamente, para que ocorra essa incoerência, se se deseja uma escola que não apenas reproduza os interesses da classe dominante, mas que caminhe na direção de uma transformação social em que o indivíduo não precise o tempo todo ser adaptado para o mercado.

Perrenoud (2005, p.68) defende uma proposta educacional que tenha como cenário principal o desenvolvimento das competências para todos, com intuito de educar para a cidadania e erradicar o fracasso escolar. Mas é preciso questionar a quem ele está se referindo com este “todos”. No estado de São Paulo, por exemplo, a Proposta Curricular vem de cima para baixo, as escolas públicas têm seu currículo pautado na pedagogia das competências, enquanto as escolas privadas têm proposta pedagógica própria, não seguem os Cadernos formulados pela Secretaria de Educação e não se pautam pela pedagogia das competências. Sua ênfase está na transmissão de conteúdos. Vale a pena lembrar que a formação propedêutica é ainda muito valorizada nas escolas da rede privada. Desse modo, defender uma proposta educacional centrada no cenário de desenvolvimento de competências é uma forma de manter os alunos das escolas públicas com o nível de conhecimento insuficiente, se comparado aos alunos das escolas privadas. Portanto, trata-se de uma política em que a minoria dita as normas, domina a produção material e cultural, enquanto a maioria permanece excluída do acesso a ambos esses produtos.



Na verdade, a proposta pedagógica de Philippe Perrenoud não coopera para a superação desta dualidade de classes. Pelo contrário, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, que adota a concepção de educação com base na pedagogia das competências, tem nivelado por baixo a qualidade do ensino oferecido, o que implicará a manutenção dos atuais mecanismos de discriminação social. São visíveis as diferenças entre a educação recebida pelo filho do operário e a outra recebida pelo filho de pessoas de classes abastadas. Enquanto alguns são beneficiados com o êxito educacional, outros são privados deste direito.

Para verificar as diferenças de desempenho dos alunos entre as escolas públicas e privadas, pode-se tomar como base os resultados do IDEB, (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 pelo Ministério da Educação, que é utilizado como indicador que mede a qualidade da educação das escolas públicas e privadas do país. Os dados analisados refletem a situação apresentada pelos alunos no período de 2005 a 2011, atualizados em 14/08/2012 e acessados em 22/08/2012.

Como se pode perceber nas planilhas abaixo, ao analisar as escolas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, no Brasil e a escola de modo geral nos estados da Região Sudeste, não se encontram, em momento algum, situações em que a escola pública esteja em condição favorável quando comparada à escola privada, o que comprova que os alunos da escola privada são beneficiados com maior êxito escolar. E mais, não se trata de uma situação isolada apenas no estado de São Paulo, mas que ocorre em todo país.

**TABELA 1: Índice do Desenvolvimento da Educação Básica nas escolas públicas e privadas no Brasil**

<b>IDEB – BRASIL</b>					
	Rede de Ensino	2005	2007	2009	2011
<b>Anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	Pública	3.6	4.0	4.4	4.7
	Privada	5.9	6.0	6.4	6.5
<b>Anos finais do Ensino Fundamental</b>	Pública	3.2	3.5	3.7	3.9
	Privada	5.8	5.8	5.9	6.0
<b>Ensino médio</b>	Pública	3.1	3.4	3.4	3.4
	Privada	5.6	5.6	5.6	5.7

Fonte: INEP- Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 01 set.2012.

**TABELA 2: Índice do Desenvolvimento da Educação Básica nas escolas públicas e privadas na região Sudeste do Brasil**

<b>IDEB – REGIÃO SUDESTE</b>					
Estados da Região Sudeste	Rede de Ensino	2005	2007	2009	2011
<b>São Paulo</b>	Pública	4.5	4.8	5.3	5.4
	Privada	6.5	6.4	7.2	7.0
<b>Minas Gerais</b>	Pública	4.6	4.7	5.5	5.8
	Privada	6.9	6.7	7.1	7.4
<b>Espírito Santo</b>	Pública	3.9	4.3	4.8	5.0
	Privada	6.3	6.3	7.0	7.1
<b>Rio de Janeiro</b>	Pública	4.0	4.1	4.4	4.8
	Privada	5.7	5.9	5.9	6.3

Fonte: INEP- Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>> Acesso em: 01 set.2012.

Segundo Perrenoud, (2000, p.75) educar é, antes de tudo, mobilizar o aluno para que se torne um aprendiz. Porém, isto não acontecerá se não houver a intervenção pedagógica. Por essa razão, valoriza-se a capacidade da equipe escolar para diagnosticar o que o aluno sabe, quais são as suas dificuldades e quais são as possibilidades de avanços, de forma precisa, e intervir nos percursos de aprendizagem. A escola terá cumprido seu papel se conseguir desenvolver no aluno a capacidade de aprender. Nas palavras do autor:

Na escola, o objetivo é construir conhecimentos e competências definidas. As situações e as atividades de aprendizagem são, em princípio, ordenadas com esta finalidade. Resta dominar seu ritmo e seus encadeamentos. Desse domínio depende a diminuição ou o aumento das variações entre alunos, até mesmo entre escolas (PERRENOUD, 2000, p. 116).

Toda ação mobiliza conhecimentos, sejam eles simples ou complexos. Isso ocorre, por exemplo, na interpretação de um texto, na análise e reconstrução das intenções de um autor, na tradução de uma língua para outra, na argumentação com a finalidade de convencimento de alguém, na construção de hipóteses, na resolução de um problema científico, na detecção de uma falha no raciocínio do interlocutor, na negociação ou condução de um projeto coletivo, na construção de uma casa, na realização de uma instalação elétrica, na condução de um carro, no andar de bicicleta. Todas essas ações são exemplos de situações que envolvem uma série de conhecimentos adquiridos anteriormente. Perrenoud sugere “que as competências manifestadas por essas ações, não são em si, conhecimentos; elas utilizam, integram ou mobilizam tais conhecimentos” (MACHADO, 2007, p.75), assim como um médico que necessita tomar uma medida para socorrer um paciente, ou mesmo um bombeiro que precisa agir rápido para socorrer alguém. De acordo com Perrenoud, (1999, p.8), em situações como essas, esses profissionais não vão consultar um livro com as indicações precisas em determinada página. Pelo contrário, a urgência exige articulação de todos os conhecimentos adquiridos para tomar a resolução imediata de forma eficaz. Desse modo:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transparência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (PERRENOUD, 2000, P.27).

A posição de Perrenoud é clara no sentido de que a prioridade no trabalho educacional é dotar o aluno de competências que lhe servirão para uso prático em sua vida. Para ele não há lógica na passagem de certo conhecimento se o aluno não tiver necessidade dele.

A visão de escola em que o trabalho do professor deve ser baseado apenas nos fins práticos de sua proposta também já foi problematizada por GRAMSCI. De acordo com o autor, o fim prático da educação também deve ser um dos objetivos, porém não o único. Portanto a escola deve estar organizada para oferecer ao educando uma cultura geral, conforme preconiza a pedagogia histórico-crítica, o que contradiz as teses da pedagogia das competências, a qual defende a articulação dos conteúdos com sua finalidade prática imediata. Como ele mesmo afirma:

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

O aluno não aprende este ou aquele conteúdo único e exclusivamente porque necessitará dele para uso imediato, mas sim porque este ou aquele conteúdo deve fazer parte de um rol de saberes que lhe proporcionarão uma formação geral. O mesmo ensinamento de Gramsci, ao apresentar as razões para o antigo ensino do Latim. Ninguém aprendia Latim para falar com seus amigos, ou mesmo para usá-lo no campo profissional. A proposta daquele ensino tinha relação direta com a importância do aprendizado da cultura geral, do conhecimento da cultura histórica do povo italiano e com a percepção de que o conhecimento desta cultura histórica se fazia importante para a compreensão da atualidade. Além do mais, o aprendizado daqueles

conhecimentos clássicos também proporcionava o desenvolvimento de certas habilidades intelectuais, como pensar lógica, sistemática e historicamente para conhecer-se a si mesmo. De acordo com as palavras de Gramsci:

Não se aprendia o Latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressupostos necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo (GRAMSCI, 2000, C12, p. 46).

Portanto, convém ressaltar que, apesar de Perrenoud afirmar que a educação tem um fim prático, que os ensinamentos devem estar associados ao conteúdo que tiver serventia imediata ao aluno, a posição apresentada por Gramsci parece ser mais pertinente - a educação deve ter a finalidade de propiciar a formação geral do aluno. E, neste caso, cumpre salientar que a ênfase na formação geral se contrapõe à tendência da pedagogia das competências em enfatizar o interesse do aluno. Segundo Gramsci, nem sempre a educação oferecida ao jovem terá sentido prático ou poderá ser vista como algo imediatamente interessante. Pelo contrário, “de fato, nesse período [da escola elementar], o estudo ou maior parte dele deve ser (ou assim parecer aos discentes), desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas, deve ser formativo, ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2000, C12, p.49).

Pode-se, portanto, concluir que a educação terá cumprido o seu papel quando conseguir, de maneira democrática, contemplar a grande maioria dos alunos, fornecendo-lhes uma formação geral, liberta dos dogmas e crenças da elite capitalista; quando sua proposta pedagógica não estiver amarrada aos interesses imediatistas dos alunos e, de uma forma ou de outra, for capaz de transmitir a eles conhecimentos voltados à formação do aluno concreto, como afirmou Saviani (2008, p.143), ou seja, quando se traduzir como uma educação de qualidade, que efetivamente transmita aos aprendizes o saber elaborado socialmente exigido para sua instrumentalização visando à transformação da realidade.

## 2.2. Concepção de “Competência”

Para Perrenoud (1999, p.7) a noção de competência tem muitos significados mas, sobretudo, significa “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos mas, sem limitar-se a eles”. Ele defende que a competência, “constrói-se com a prática” (idem, p.21), de modo que o conhecimento proposto tenha relação com a sua utilidade prática na vida social do aluno, ou seja, que haja pertinência entre o que é ensinado e o que ele precisa para a sua rotina diária, associada também aos recursos necessários para a resolução de problemas novos, com base em experiências já vividas. Segundo o autor:

Uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou uma operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção de pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico, a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Parece um argumento perfeito, porém, como se verá adiante, todas essas preocupações visam simplesmente a dar conta de adaptar o indivíduo aos interesses do mercado, a capacitá-lo para resolver situações novas e complexas de acordo com os interesses da classe dominante.

Para compreender melhor a concepção de competência contida na pedagogia das competências tomou-se como referência o texto “Sobre a ideia de competência”, de Nilson José Machado (2002). Esse texto está contido no livro *As competências para ensinar no século XXI*, organizado por Perrenoud e Monica Gather Thurler, o que por si só já evidencia a identificação desse autor com as ideias pedagógicas de Perrenoud. Na sequência, procura-se ampliar a discussão, especificamente com base na obra *Construir as competências desde a escola*, de Phillippe Perrenoud.

De acordo com Machado (2002, p.137) “a ideia de que o objetivo da escola não é o ensino de conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento das competências pessoais, está no centro

das atenções”. Apesar de tantas confusões, segundo o autor, a ideia de competência não é algo novo. Ele diz:

De fato, desde o Trivium, currículo básico na Grécia Clássica, composto pelas disciplinas de Lógica, Gramática e Retórica, certamente o que se visava não era o desenvolvimento destas enquanto disciplinas, muito menos à formação de lógicos ou linguistas; visava-se à formação do cidadão, do habitante da polis, à formação política. Depois do Trivium, havia o Quadrivium, composto pelas disciplinas de Música, Aritmética, Geometria e Astronomia, por meio das quais se buscava o aperfeiçoamento ou uma afinação da mente. Apenas no final da Idade Média, ou no limiar da Ciência Moderna, ocorre paulatinamente uma inversão nas funções das disciplinas clássicas, passando a Matemática e a Física, ainda que sob o rótulo mais amplo de Filosofia Natural, a compor o instrumental para a formação básica e o interesse pelas Letras e pela Retórica a ser associado ao polimento do espírito (MACHADO, 2002, p.136).

Segundo o autor, as disciplinas nunca tiveram o estatuto de fim em si mesmas. Desde o Trivium elas desempenham o duplo papel de mediar o conhecimento em sentido pleno, incluindo a arte e a religião, e aquilo que deveria ser ensinado às crianças com o objetivo de formação pessoal, formação do caráter e formação para cidadania; ou seja, desde os primórdios da educação a preocupação principal era dar significado ao que seria ensinado, com o objetivo de propiciar a formação pessoal, a formação do caráter e a construção da cidadania. “O Trivium não visava a qualquer formação específica ou à preparação para o trabalho, destinando-se a todos os cidadãos; aliás, não é outra a origem da expressão ‘isto é trivial’. A subversão das funções das disciplinas, com a transformação de meio em fim, é uma corrupção moderna da ideia original” (MACHADO, 2002, p. 138).

De acordo com Machado (2002, p.138), é a partir da segunda metade do século XIX que o entusiasmo pelas ciências físicas e naturais<sup>9</sup> e pela tecnologia sinaliza que estudar ciência e fazer ciência constitui um fim em si mesmo, proporcionando um processo de fragmentação do conhecimento, gerando aos poucos as múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar.

---

<sup>9</sup> Ciências naturais: designação tradicional das ciências da natureza, as ciências físicas e biológicas. Oposto a ciências formais, ciências humanas e sociais (Cf.: JAPIASSÚ, HILTON, 2006, p. 197).

Por volta da segunda metade do século XIX, quando foi usada pela primeira vez a palavra “cientista”, associada a Da Vinci, Galileu, Newton, Leibniz ou a tantos outros estudiosos, a ideia era de um conhecimento não fragmentado, que não separava a arte da Filosofia ou o corpo da mente, enquanto a ideia de formação de “especialistas” em Matemática, Física, Biologia e outras, é bem mais recente, como afirma Machado (2002, p.138).

Segundo esse mesmo autor (2002, p.139), a escola organiza-se como se os seus objetivos prioritários fossem a formação científica, o estudo das ciências e uma boa educação formal, proporcionando ao aluno a chance de aprovação no vestibular e a continuidade do aprendizado de disciplinas na universidade. Porém, o autor alerta que o desenvolvimento científico não pode estar desvinculado dos valores sociais e dos projetos a que se destina.

Chama a atenção o fato de que, a despeito do discurso dos adeptos da pedagogia das competências apregoar que o mais importante é o desenvolvimento de competências e não o preparo para a aprovação no vestibular e para a continuidade nos estudos na universidade, na prática, esse preparo tem sido, há anos, um diferencial entre os filhos de famílias abastadas e os filhos dos operários. Geralmente, são os filhos de quem tem mais recursos financeiros que obtêm as vagas nas universidades públicas, enquanto os milhares de filhos dos operários, com raras exceções, não conseguem sequer chegar a esse nível de ensino.

Machado destaca ainda o papel das ciências no desenvolvimento das competências:

As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais. As ciências não são um fim em si, nem podem ser consideradas um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais (MACHADO, 2002, p.139).

Interpretar literalmente essa citação pode representar um risco aos alunos de classes menos favorecidas. O autor deixa claro que o principal objetivo da educação deve ser o desenvolvimento de competências. Porém essa ideia precisa ser discutida, pois o desempenho das competências não pode prejudicar o ensino de conhecimentos por meio da transmissão de conteúdos, o que parece não estar na pauta do autor supracitado. Assim como Machado (2002),



Perrenoud também apresenta esta postura em relação à prioridade de competências em detrimento dos conhecimentos, como ele próprio afirma: “Chega um momento em que os conhecimentos acumulados *não são mais suficientes*, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples *conhecimentos aplicados*” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Portanto, seria ingenuidade ou até mesmo um engodo acreditar que, ao priorizar o trabalho por competências, não se estaria reduzindo significativamente o mérito da transmissão de conhecimentos.

Perrenoud parece considerar que a ênfase nos conteúdos disputa espaço e tempo no currículo com o desenvolvimento de competências, como se houvesse uma separação, uma dicotomia entre as duas coisas. Não leva em conta a indissociabilidade dialética entre conteúdos e competências; não considera, por exemplo, que, ao se aprender determinado conteúdo, por menos pragmático que ele seja (Filosofia, Sociologia, Lógica, Matemática, Gramática, História, Latim etc.) aprendem-se também determinadas competências intelectuais, cognitivas, linguísticas, práticas etc. Parece possível afirmar, inclusive, que sem tais conteúdos não se desenvolvem nos alunos aquelas competências específicas que cabem à escola lhes proporcionar. A propósito da posição de Perrenoud, pode-se citar a seguinte passagem, extraída de uma entrevista dada pelo autor:

“É inútil exigir esforços sobre humanos aos professores, se o sistema educativo não faz nada além de adotar a linguagem das competências, sem nada mudar de fundamental. O mais profundo indício de uma mudança em profundidade é a diminuição de peso dos conteúdos disciplinares e uma avaliação formativa e certificativa orientada claramente para as competências. Como eu disse, as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática”<sup>10</sup>.

A reforma do Ensino Médio e a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Brasil, trouxeram à tona a discussão sobre o desenvolvimento das competências pessoais. Em algumas escolas da rede municipal de ensino e, de forma mais acentuada, nas escolas da rede estadual de São Paulo, as propostas educacionais estão pautadas na pedagogia das competências e isto gerou a desconfiança de que para desenvolver as tais competências não se

---

<sup>10</sup>PERRENOUD,P. A arte de construir competências. Revista Nova Escola on line - Fala, mestre! Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamenta>>. Acesso em 28 dez.2012.

trabalharia mais com as disciplinas, ou de que, ao trabalhar com elas implicaria descompromisso com o desenvolvimento das competências. Segundo Machado (2002, p.139), esta confusão é inadequada. A organização escolar continuará sendo disciplinar e não haverá, em hipótese alguma, um professor apenas de competências.

Ao que parece, porém, essa afirmação tenta dissimular a dicotomia existente entre o trabalho desenvolvido por competência e aquele desenvolvido por conteúdos disciplinares. Em outra obra, o próprio Perrenoud, ao exemplificar duas situações de saberes mobilizados por competências, afirma:

Percebe-se, através desses dois exemplos, a relativa independência do recorte dos saberes e daquele das competências, pelo menos no que diz respeito aos saberes científicos, oriundos das ciências da educação. Os primeiros organizam-se de acordo com campos disciplinares e problemáticas teóricas, ao passo que o referencial por competências remete a um recorte mais pragmático dos problemas a resolver em campo (PERRENOUD, 2000, p. 18).

Não se quer incorrer no mesmo erro reforçando a dicotomia entre conteúdos e competências, reafirmando um em detrimento de outro. Como já se afirmou anteriormente, ao investir na transmissão dos saberes elaborados, a escola também proporcionará a construção de competências. Por exemplo, se o professor tem o compromisso político de fazer com que os alunos com dificuldade leitora aprendam a ler, ao atingir este objetivo por meio da ênfase em conteúdos a ele associados, seu aluno terá desenvolvido a competência leitora; se a preocupação do professor é com a deficiência nos cálculos matemáticos, trabalhando adequadamente com os conteúdos relacionados a tais cálculos, desenvolverá as competências necessárias para o seu domínio, e assim por diante. Trata-se, portanto, de uma relação dialética conteúdos/competências. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a escola deve estar comprometida com a transmissão/socialização do saber elaborado e, ao honrar esse compromisso, também estará proporcionando, simultaneamente, a construção de competências.

Porém, na pedagogia das competências desenvolvida por Perrenoud, o conteúdo só vale se produz efeito prático imediato, se estiver relacionado à ação. Assim, não há garantias de que os demais conhecimentos teóricos, que nem sempre estão associados à ação, sejam valorizados.

Obviamente, a noção de competência não está presente só no campo da educação. Ela aparece também na esfera empresarial. Afinal, o interesse maior é do setor privado, pois é ele quem exige a adaptação do indivíduo às exigências do mercado, sempre com o intuito de elevação de lucros das empresas. Nas palavras de Machado: “A ideia de competência surge, então, como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores” (MACHADO, 2002, p. 140). Neste caso, a noção de competência tem uma conotação extremamente pragmática e aparece associada ao emprego do conhecimento tecnológico a serviço das empresas e empreendedores com vista ao aumento dos lucros. Como afirma Perrenoud, ao defender os interesses do mercado:

“(…) as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 32).

Neste caso, não se apresenta nada de novo em relação ao que já vinha sendo abordado. A pedagogia das competências está a serviço do mercado e visa a atender aos interesses capitalistas; enquanto isto, quem paga a conta da educação de má qualidade são os alunos das escolas públicas. Esta postura educacional, implementada a partir da década de 1990, já foi denunciada por Marise Nogueira Ramos, em sua obra *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* Segundo a autora:

A implementação da Reforma do Ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e Provão) ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado (RAMOS, 2006, p. 16).

Machado (2002, p.140), por sua vez, como defensor das ideias de Perrenoud, apresenta uma análise do parentesco semântico entre as ideias de competência e competitividade. Segundo ele:

A origem comum é o verbo competir (com + petere), que em Latim significa buscar junto com, esforçar-se junto com. Apenas no Latim tardio passou a prevalecer o significado de disputar junto com. Quando se disputa um bem material juntamente com alguém, torna-se natural o caráter mutuamente exclusivo da conquista: para alguém ganhar, alguém deve perder. Por outro lado, o mesmo não necessita ocorrer quando o “bem” que se disputa, ou que se busca junto com alguém é o conhecimento. Pode-se dar ou vender o conhecimento que se tem sem se precisar ficar sem ele. Além disso, o conhecimento não é um bem fungível, não se gasta: quanto mais usamos, mais novo ele fica. Isso acarreta necessariamente uma ampliação no significado original da competição, da competência no sentido de se buscar junto com (MACHADO, 2002, p.140; 141).

As palavras do autor parecem sugerir que em todas as classes sociais o acesso ao conhecimento é um direito garantido a todos. Porém não é bem assim. A educação sempre foi privilégio de poucos afortunados, seja no âmbito do oferecimento de vagas, seja na qualidade do ensino. Anteriormente, prezava-se pela qualidade do ensino público, mas as camadas populares não tinham acesso a ele. Com a abertura da escola pública a essas camadas, deixa-se de lado a preocupação com a qualidade do ensino oferecido. Em hipótese alguma, pode-se negar o valor da conquista dessa abertura. Pelo contrário, é mister reconhecer este valor e defender essa conquista, reivindicando uma escola pública com educação de qualidade, o que não tem sido preocupação dos governantes. A citação acima parece muito mais um discurso ideológico da classe dominante. E, como não é novidade para ninguém, tanto em termos econômicos quanto políticos, nunca foi, e talvez nunca seja interesse dos governantes ou do capitalismo, que a camadas populares tenham pleno acesso à educação de excelência. Isso parece se confirmar pela constatação de que a educação tem sido sistematicamente adaptada às necessidades do capitalismo, conforme aponta Neves:

No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do monopolista (NEVES, 2005, p.26).

Com o mesmo objetivo de adaptação, Perrenoud (2000,p.14) apresenta dez famílias de competências que devem ser adquiridas pelos educadores, tomando como guia o referencial de competências<sup>11</sup> adotado em Genebra, em 1996. Antes, porém, é importante ressaltar que, com base no artigo “Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor”, Perrenoud, explica:

Esse referencial representa uma etapa de um projeto conduzido pela Comissão de Formação, comissão paritária instituída no ensino primário de Genebra, composta por seis representantes da administração escolar (direção, inspeção e serviços) e por seis representantes da Sociedade Pedagógica de Genebra (professores e formadores), a fim de debater, em conjunto, problemas de formação. Aos trabalhos da comissão estão associados dois professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, já que, desde 1996, a formação inicial dos professores primários de Genebra está inteiramente confiada à universidade<sup>12</sup>.

Assim, pode-se enumerar as seguintes famílias de competências apresentadas por Perrenoud. A saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

---

<sup>11</sup> “O referencial genebrino tenta apreender o movimento da profissão, insistindo nas competências emergentes ou competências existentes, cuja importância se reforça em razão de novas ambições do sistema educacional, que exige níveis de especialização mais elevados” (PERRENOUD, 2000, p. 175).

<sup>12</sup> Conferir: PERRENOUD. “Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor”, Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br/comousar/textoscomplementares/complementarmod13.pdf>>. Acesso em: 28 dez.2012.

Vale lembrar que para cada competência geral citada por Perrenoud (2000, p.14), ele apresenta outras tantas específicas, sem as quais a competência geral não teria sucesso, como se verá a seguir.

### **2.2.1. “Organizar e dirigir situações de aprendizagem”**

Segundo Perrenoud (2000, p.26), para que o professor tenha a competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem é necessário que tenha o domínio de outras competências específicas, as quais serão trabalhadas em formação contínua, tais como:

1. Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;
2. Trabalhar a partir das representações dos alunos;
3. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem;
4. Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas;
5. Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

No quadro dessas competências específicas, uma delas chama a atenção: “Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p.26).

Ao mesmo tempo em que se afirma que o professor deve ter domínio do conhecimento que ele se propõe a ensinar aos seus alunos, mais adiante, no mesmo texto, o autor diz que conhecer os conteúdos a serem ensinados não tem tanta importância, como se pode observar em suas palavras:

Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 26).

Ora, se a escola é o local onde o aluno terá a oportunidade de acesso ao “saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p.14), não se pode concordar que o conhecimento do professor em relação aos conteúdos que vai ensinar tenha menor importância. Isto só seria verdadeiro se não se tem o compromisso político de socializar esse saber, como, aliás, é o caso, da pedagogia das competências.

Por outro lado, a “verdadeira competência pedagógica” de que fala Perrenoud, parece apontar para algo óbvio: a partir do momento em que o professor se propõe ao trabalho docente, espera-se que ele saiba da relevância de relacionar os conteúdos aos objetivos, como condição para o seu melhor desempenho pedagógico.

Outro aspecto a ser considerado é que, para Perrenoud, os conteúdos trabalhados devem estar relacionados aos interesses dos alunos:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, *partindo dos interesses dos alunos*, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (PERRENOUD, 2000, p.27). Grifos nossos).

O ponto mais preocupante dessa citação são os traços escolanovistas que ela evidencia, particularmente no que se refere à ênfase nos interesses dos alunos, entendidos de um ponto de vista imediatista, isto é, como aquilo que atrai a simpatia e o desejo do aprendiz. Como já foi abordado, nem sempre o que é do interesse do aluno virá acompanhado de simpatia ou prazer. Por exemplo: o convite para um passeio no parque com um amigo, ou o convite para uma festa. Essas atividades podem ser do interesse imediato do aluno e também podem vir acompanhadas de muito prazer e simpatia; diferente, no entanto, da proposta do professor de Matemática ou de Química, que solicita ao aluno que estude para a prova da semana seguinte. Embora estudar para a prova de Matemática ou de Química possa ser também uma atividade de interesse para o aluno, ela pode não despertar o mesmo prazer e a mesma simpatia que o aluno teve ao ser convidado para o passeio pelo parque ou para ir à festa com seu amigo. Assim como esses, podem ser citados vários outros exemplos de atividades que são do interesse dos alunos, mas que não necessariamente lhes proporcionam prazer. Portanto, pautar o trabalho do professor pelo interesse

imediatamente do aluno pode não ser a melhor opção pedagógica quando se pretende de fato que se apropriem de um saber mais elaborado e que, por vezes, exigirá disciplina, e esforço. Deixar a cargo do interesse do aluno a definição do trabalho pedagógico pode favorecer, ainda mais, o empobrecimento do ensino.

### **2.2.2. “Administrar a progressão das aprendizagens”**

De acordo com Perrenoud, para que o professor seja capaz de administrar a progressão das aprendizagens, faz-se necessário também adquirir outras competências específicas, a saber:

1. Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
2. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;
3. Estabelecer os laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
4. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;
5. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão (PERRENOUD, 2000, p.42).

Perrenoud (2000, p.42) defende “a introdução de ciclos de aprendizagens plurianuais”, de modo que o professor fique por mais de um ano com os mesmos alunos, a fim de que tenha mais tempo para conhecê-los e propor uma intervenção na aprendizagem de acordo com suas necessidades. Para tanto, é necessário que o educador leve em consideração o desenvolvimento da formação de cada aluno, o que ele chama de “percurso de formação”. Com isso, ele terá condições de valorizar a história de vida do aluno, suas conquistas e seus percalços em termos de aprendizagem. Ao primeiro contato com o aluno, o professor não pode inferir que ele não sabe nada, que possui pouco ou nenhum conhecimento. Mesmo que ele seja iniciante na escola, já teve experiências com amigos, com familiares, com pessoas da sociedade de modo geral. Se ele já teve experiências escolares, se passou por uma educação sistematizada, supõe-se também que já tenha adquirido uma carga de conhecimentos, a qual deve ser levada em conta pelo seu novo



professor. Segundo Perrenoud (2000, p.43), é necessário “otimizar a gestão do tempo que resta, propondo situações-problema que favoreçam as aprendizagens visadas, isto é, tomem os alunos onde se encontrem e os levem um pouco mais adiante”.

No caso do estado de São Paulo, nos moldes em que ocorre a atribuição de aulas para os professores da rede estadual de ensino, é praticamente impossível que o professor permaneça por mais de um ano com os mesmos alunos, como na proposta de ciclos plurianuais de Perrenoud. A cada início de ano letivo, é oferecida ao professor uma nova classe ou várias aulas, com alunos diferentes, que têm distintos percursos de formação.

Ao se comparar as conotações do termo “ciclo” tal como é utilizado por Perrenoud e pela Proposta Pedagógica de São Paulo, são percebidas claras diferenças. Perrenoud propõe que no “ciclo plurianual” o mesmo professor permaneça por mais de um ano com a mesma classe. Já na Proposta Curricular do estado de São Paulo, o termo “ciclo” não faz referência a essa necessidade. Aliás, o professor pode, inclusive, mudar de escola, de acordo com a sua vontade.

No momento da atribuição das classes com as quais o professor vai trabalhar durante aquele ano, o processo ocorre com base em uma lista classificatória por pontos, que é composta pelo critério do tempo de serviço de cada professor e dos cursos de qualificação de que participou ao longo de sua carreira profissional. Portanto, para haver a introdução de ciclos plurianuais, conforme prevê Perrenoud, seria praticamente necessária a mudança de toda a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do estado no que tange à atribuição das aulas.

Outro ponto importante a ser destacado é o compromisso político, citado anteriormente. Ainda que a proposta de trabalho por ciclos plurianuais possa propiciar ao professor maior conhecimento dos alunos, o que supostamente resultaria em melhoria de seu desempenho, não há garantia de sucesso se este mesmo professor não tiver o compromisso político com uma educação de qualidade para seus alunos. Ou seja, não basta o professor ficar mais tempo com os alunos, é necessário que ele tenha também esse compromisso. E mais: que essa educação esteja de fato voltada para atender aos interesses dos menos favorecidos. Para tanto se faz necessário analisar criticamente os reais objetivos das propostas pedagógicas implementadas, principalmente nas escolas públicas. Portanto, cumpre questionar: há algum interesse, por parte do governo e da sociedade capitalista, que os alunos das escolas públicas recebam educação de qualidade,

comprometida com sua emancipação, com sua formação crítica, que lhe propicie condições de enxergar além do senso comum? Os professores têm a consciência do seu papel como mediadores, no sentido de responsabilizar-se pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico que esteja além da simples reprodução da educação que beneficia a classe dominante?

Assim como a introdução de ciclos plurianuais, as demais competências específicas, defendidas por Perrenoud, também ficam prejudicadas na proposta pedagógica de São Paulo, na medida em que não há garantia de continuidade do trabalho de determinado professor por mais de um ano com a mesma turma.

### **2.2.3. “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”**

Conforme Perrenoud (2000, p.56), o professor precisa ter competência para verificar em que estágio de aprendizagem se encontra o aluno e, a partir daí, propor os meios necessários para que ele avance no processo educativo. Portanto, segundo o autor, não basta estar totalmente à disposição do aluno. Mais que isso, cabe ao docente utilizar todos os recursos específicos e disponíveis, apostar em todos os parâmetros para organizar as interações e as atividades, de modo que cada aprendiz vivencie situações de aprendizagem.

A Proposta Curricular de São Paulo, explicitamente, pauta-se na pedagogia das competências, visto que anuncia como um de seus princípios norteadores, “as competências como referência”, conforme se comprova na citação abaixo:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Com efeito, um currículo referenciado por competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno (SÃO PAULO/ SEE, 2010, p.12).

No entanto, o exame dessa proposta coloca em xeque sua coerência com o referencial da pedagogia das competências, visto que, segundo Perrenoud, “diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos” (PERRENOUD, 2000, p.55). Aliás, essa talvez seja uma das maiores incoerências entre elas. Ao invés de propor a diferenciação, o que prevalece na Proposta Curricular de São Paulo é a padronização dos conteúdos, das atividades, dos procedimentos de avaliação e dos materiais para todos os alunos.

É fundamental identificar quais são os entraves à aprendizagem e redirecionar o trabalho do professor de modo que ele consiga enfrentar às dificuldades de cada aluno. No entanto, nos moldes em que a proposta está elaborada, praticamente isto se torna inviável. O professor não precisa se preocupar nem mesmo em “criar novos espaços–tempo de formação” (PERRENOUD, 2000, p.56), pois tudo já vem pronto e o papel do professor passa a ser apenas o de executor do processo e do que está planejado. Pode-se identificar aqui um traço até mesmo de tecnicismo pedagógico, segundo o qual o professor executa um plano elaborado por especialistas.

#### **2.2.4. “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”**

Atualmente, tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental, as escolas “recebem alunos muito heterogêneos no que tange à relação com o saber” (PERRENOUD, 2000, p.69), com pouca vontade de aprender e a participação das famílias na educação dos filhos é quase sempre muito pequena. Por vários motivos, as mães que, antes desempenhavam atividades domésticas e cuidavam dos filhos, inclusive acompanhando-os nas atividades escolares, hoje, na sua grande maioria, trabalham fora e nem sempre se preocupam com a educação deles. Por isso, de acordo com Perrenoud (idem), o desenvolvimento da competência denominada “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho” requer outras competências específicas do professor, tais como: “desenvolver no aluno o desejo de aprender” e deixar claro para ele a relação que existe entre o que o professor lhe vai ensinar e o uso prático desse aprendizado em sua vida cotidiana. Conforme afirma Machado:

Perrenoud definiu um conjunto de ofícios docentes que vai desde a motivação da vontade do aluno e do despertar do prazer para aprender, passando pela operacionalização de procedimentos úteis a essa aprendizagem, experiências de uma epistemologia da prática até a reflexão sobre o conhecimento das ações propostas por esses docentes. Por isso, Perrenoud enfatiza que os professores devem ter uma formação mais sólida, além da imprescindível cooperação dos pais, nesta empreitada (MACHADO, 2007, p.11).

O trabalho do professor, de uma forma ou de outra, deve estar ligado às necessidades do cotidiano do aluno, porém, como já foi destacado acima, não se pode cair no engodo de que a aprendizagem deva estar sempre embasada no interesse imediato do aluno. Em uma turma de Ensino Médio há em torno de 40 alunos, podendo chegar a 45 em locais onde a demanda por vagas é maior. Além disso, cada professor se ocupa de várias classes, por vezes atuando em diferentes escolas. Ora, nessas condições, como pode o professor motivar o desejo de aprender de todos os alunos, de modo a envolvê-los no processo pedagógico? Atribuir tal responsabilidade ao professor sem lhe oferecer a contrapartida em termos de condições objetivas adequadas de trabalho, não é confiar-lhe uma tarefa irrealizável e cujo fracasso, uma vez ocorrido, será imputado exclusivamente a ele, professor? A quem interessa essa responsabilização do professor pelo fracasso do aluno em aprender?

### **2.2.5. “Trabalhar em equipe”**

Segundo Perrenoud, a história da escola durante a sua evolução demonstra a impossibilidade de o professor trabalhar sozinho. Hoje muitos outros profissionais estão envolvidos com o seu trabalho, tais como: psicólogos, médicos, membros do Conselho Tutelar, coordenadores pedagógicos, professores especialistas e outros profissionais que suscitam o trabalho de cooperação. A competência na comunicação é o que, segundo Perrenoud, pode tornar uma equipe duradoura. Para ele, “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (PERRENOUD, 2000, p.82).

A competência do trabalho em equipe está relacionada a outras competências específicas que são, basicamente: a capacidade de elaboração coletiva de um projeto de trabalho, de liderar

um grupo de trabalho, de coordenar uma reunião e de auxiliar na resolução de conflitos entre as pessoas. (PERRENOUD, 2000, p.82). O autor defende que, em algum momento, todos os membros do grupo, de algum modo, devem assumir a liderança e tomar algumas medidas importantes para resolver um determinado conflito, surgido em um determinado momento.

### **2.2.6. “Participar da administração da escola”**

A participação ativa tanto dos professores quanto do pessoal administrativo está relacionada à constituição de novas competências. A esses segmentos também cabe a condição de delegar algo ao outro, solicitar prestação de contas, não apenas de ordem financeira, mas também de atitudes como apresentar projetos, fazer e interpretar balanços, entre outras. “Todos os ofícios da educação estão envolvidos e exigem novas competências em matéria de administração da escola” (PERRENOUD, 2000, p. 96).

Para esta competência geral, Perrenoud, (2000, p.95) apresenta outras específicas e necessárias, tais como:

1. Elaborar e negociar um projeto da instituição;
2. Administrar recursos da escola;
3. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem);
4. Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos;
5. Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagens (PERRENOUD, 2000, p. 95).

Dentre essas competências específicas, serão examinadas as duas últimas que dizem respeito à participação dos alunos na administração da escola e ao trabalho em ciclos de aprendizagens.

Quanto à participação dos alunos, Perrenoud, defende a ideia de um “conselho de alunos” que permita “negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos” (PERRENOUD, 2000, p.72).

Um dos pontos que chama a atenção na formação desse conselho é a determinação dos direitos do aprendiz, sem, contudo que sejam especificados seus deveres. Como “direitos imprescritíveis dos alunos” são elencados os seguintes:

1. O direito de não estar constantemente atento;
2. O direito a seu foro íntimo;
3. O direito de só aprender o que tem sentido;
4. O direito de não obedecer seis a oito horas por dia;
5. O direito de se movimentar;
6. O direito de não manter todas as promessas;
7. O direito de não gostar da escola e dizê-lo;
8. O direito de escolher com quem trabalhar;
9. O direito de não cooperar para o seu próprio processo;
10. O direito de existir como pessoa (PERRENOUD, 2000, p.73).

Ora, essa não parece ser a forma mais democrática de participação dos alunos. Na atual conjuntura, por várias razões, muitos alunos já são socialmente excluídos pela defasagem educacional e pelo fato de o acesso ao saber ser uma das formas de hegemonia. Portanto, se a escola tem como princípio proporcionar ao aluno um desenvolvimento crítico, permitindo que se aproprie do saber sistematizado historicamente produzido, defender que o educando tem “direito de só aprender o que tem sentido” (PERRENOUD, 2000, p.73) é o mesmo que atribuir a ele a responsabilidade pela sua própria formação e posterior culpabilidade pelos maus resultados.

Outro ponto que chama a atenção é a proposta de trabalho por ciclos de aprendizagem. Segundo Perrenoud:

Uma nova organização do trabalho, pela introdução, por exemplo, de ciclos de aprendizagem, modifica o equilíbrio entre responsabilidades individuais e responsabilidades coletivas e torna necessários não somente um trabalho em equipe, mas também uma cooperação da totalidade do estabelecimento, de preferência baseada em um projeto (PERRENOUD, 2000, p.107).

Também em relação a isso podem-se apresentar ressalvas. Como já foi dito acima, não há garantias de sucesso pela simples instituição de ciclos de aprendizagem e pela permanência do professor por mais tempo com os alunos.

### **2.2.7. “Informar e envolver os pais”**

Para Perrenoud (2000), um dos fatos marcantes na história da escola do século XX é a participação dos pais como parceiros dessa instituição. Porém, ele se refere aos pais que pertencem à camada popular, pois os da burguesia sempre dominaram a escola, tanto a pública quanto a privada, mantendo-as em sintonia com seus interesses. A política educacional das últimas décadas esteve a serviço das elites, conforme se pode constatar em inúmeros estudos, e isso não mudou. A burguesia, seja por meio do poder econômico, seja por meio da política, continua dando as cartas e ditando as normas tanto para as escolas públicas quanto para as privadas. Embora os pais, hoje, possam ter mais acesso à escola, eles não têm direito de opinar sobre as políticas públicas educacionais, pois os filhos e professores recebem de cima para baixo as propostas educacionais. Ou seja, mesmo tendo direito formalmente garantido, por meio de legislação específica, de acesso ao recinto escolar, de ser informados, consultados, e de participar da administração da escola, na prática sua ação é muito restrita.

O autor alerta que apesar de a maioria dos pais desejarem que seus filhos frequentem a escola, mesmo que não houvesse uma lei que os obrigasse a isso, na prática a relação não é tão amigável assim. Os pais são obrigados a aceitar as condições propostas pela escola. Por exemplo: se o filho for colocado em uma classe que desagrade tanto o pai quanto o aluno, ambos têm de conformar com a situação. Aquele pai que tem melhor condição financeira, ao sentir-se prejudicado, pode mudar seu filho de turma ou mesmo de escola, diferentemente do que ocorre com a maioria da população que precisa se submeter ao padrão estabelecido.

Segundo Perrenoud (2000, p.113), uma das condições para o bom relacionamento entre a escola e os pais é a competência dos professores em “informar e envolver os pais”. Ao tratar desta competência, ele defende a importância do professor ouvir e analisar o ponto de vista do

outro, como condição para o sucesso de uma relação profícua, visto que ela desenvolverá também a atitude de colaboração e confiança mútua. Para o autor, é de suma importância que os pais ou responsáveis pelos filhos saibam o que está acontecendo dentro da escola. Daí a grande importância dada à prática do diálogo.

No entanto, essa competência é algo que está além das possibilidades do professor. Este pode até ter boa vontade de envolver os pais e melhorar o nível do diálogo, porém as condições objetivas a que está submetido inviabiliza esta ação. Geralmente o professor acumula cargo, trabalhando em mais de uma escola, seja na rede municipal de ensino ou na rede estadual. Vale lembrar que isto ocorre pela própria desvalorização do professor pelos órgãos públicos e pela necessidade de sobrevivência. Ao chegar à escola, depara-se com uma classe com excesso de alunos e com uma carga excessiva de compromissos burocráticos. Portanto deixar a cargo do professor mais esta responsabilidade pode representar um peso a mais e a fuga do foco de sua função específica que é a transmissão do conhecimento sistematizado. E mais, no caso do estado de São Paulo, colocar mais esta função para o professor significaria comprometer a execução da Proposta Curricular que já está estabelecida.

### **2.2.8. “Utilizar novas tecnologias”**

Para Perrenoud (2000, p.127), a prática educativa está de uma forma ou de outra ligada ao uso das novas tecnologias, que dominam a sociedade atual. Esse uso está relacionado à preparação do aluno para as práticas sociais em outros contextos, diferentemente das tradicionais que se pautam no emprego exclusivo do quadro negro e do giz.

O autor entende que “formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico” (PERRENOUD, 2000, p.128); ou seja, não basta que o aluno adquira a capacidade de manusear equipamentos tecnológicos, é necessário também que ele seja capaz de escolher de forma consciente, por meio da análise e observação de textos e imagens, o que mais lhe interessa; interpretar para além das estratégias de comunicação. Formar para as novas tecnologias é,



também, conscientizar o aluno para saber escolher o que, de fato, contribui para a sua formação. Conforme Perrenoud:

A competência requerida é cada vez menos técnica, sendo, sobretudo, lógica, epistemológica e didática. Isso infelizmente, escapa aos professores que ainda pensam que um computador é simplesmente uma máquina de datilografia sofisticada. (PERRENOUD, 2000, p. 131).

Hoje é impossível pensar em educação sem pensar em tecnologia. São inúmeras as ferramentas tecnológicas existentes nas instituições escolares. Entretanto, a resistência de alguns professores faz com que elas não sejam utilizadas a tempo e acabem se tornando obsoletas, antes mesmo de serem úteis. Segundo Perrenoud (2000, p.139), o emprego das tecnologias “é necessário a qualquer um que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social”. Apesar da importância comprovada das tecnologias, não basta que o governo invista em equipamentos dessa natureza, como, por exemplo, na criação de salas de informática para as escolas. É necessário que haja também investimento na formação humana, nos recursos humanos, para que, de fato, sejam aproveitados adequadamente esses equipamentos.

Outro ponto a ser considerado é que o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo incorpora cada vez mais a tecnologia nos processos produtivos, os quais se tornam automatizados. Portanto, a aprendizagem do uso de novas tecnologias também faz parte da estratégia de adaptação dos estudantes às exigências do mercado. Não é sem razão que nos últimos anos a rede estadual de ensino vem investindo em convênios com escolas técnicas para que os alunos do Ensino Médio saiam da escola com a devida capacitação técnica, ou seja, prontos para o mercado de trabalho. Esta não é uma forma de a escola contribuir para a adaptação e desenvolvimento dos estudantes às exigências do mercado?

### **2.2.9. “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”**

Segundo Perrenoud, são alarmantes as situações de contraste em que vivem as sociedades do mundo globalizado. Em muitas partes do mundo, embora as pessoas estejam à margem da

sociedade, vivendo na miséria, nas suas casas há recursos tecnológicos dos mais avançados. Ele diz:

Vivemos em uma sociedade na qual a expansão dos telefones celulares compensa o crescimento do número de desempregados e de sem-teto, na qual o progresso consiste em instalar as mais sofisticadas engenhocas eletrônicas em favelas onde falta água encanada. Miséria e opulência, privações e desperdício convivem tão insolentemente quanto na Idade Média, tanto em escala planetária como em cada sociedade (PERRENOUD, 2000, p.142).

Esse é um dilema para cujo enfrentamento o professor deve estar preparado. Atréadas à competência para “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”, Perrenoud (2000, p.143) considera outras cinco competências específicas como recursos de uma educação para a cidadania. São elas:

1. Prevenir violência na escola e fora dela;
2. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;
3. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta;
4. Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula;
5. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça (PERRENOUD, 2000, p.143).

Para Perrenoud, é mais produtora construir as regras de conduta coletivamente do que simplesmente determiná-las aos alunos. Até porque “a escola não é só o lugar onde explode a violência de uma parte dos jovens; ela participa de sua gênese, exercendo sobre eles uma formidável pressão” (PERRENOUD, 2000, p.146). Portanto, espera-se dos profissionais da educação a competência na negociação e a consciência de que a violência institucional pode vir acompanhada de outras reações que devem ser levadas em conta.

Compreende-se que a violência gera mais violência e que o professor deve estar preparado para enfrentar os desafios da não violência, como forma de amenizar os riscos de conflitos dentro e

fora da escola. A questão, porém, é a seguinte: os professores, sejam eles da rede pública ou privada, estão preparados para enfrentar esses desafios? Os novos professores estão adquirindo em sua formação nas universidades essa competência para a não violência? Ao que parece, a resposta é negativa. Além disso, cabe ressaltar que, muito além da violência visível a olhos nus, existe também uma outra: a violência da desigualdade de classes, da opressão dos dominados e da exploração capitalista, da qual resulta, em última instância, a desigualdade também quanto ao acesso à escola e ao saber elaborado. A respeito dessa outra violência, porém, Perrenoud parece preferir silenciar.

### **2.2.10. “Administrar sua própria formação contínua”**

Segundo Perrenoud, o professor é o responsável pela sua formação contínua, a qual abrirá caminho para todas as competências de que ele precisa. Segundo o autor, “os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados às condições de trabalho em evolução” (PERRENOUD, 2000, p.156), visto que as práticas pedagógicas mudam constantemente ao longo das décadas. Para ele:

A formação contínua acompanha também transformações identitárias. Sua própria institucionalização, ainda recente e frágil, é o primeiro sinal disso. Certamente, o aperfeiçoamento não é uma invenção que date de hoje. Ele se limitou, por muito tempo, ao domínio das técnicas artesanais ou à familiarização com os novos programas, novos métodos e novos meios de ensino. Atualmente todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua” (PERRENOUD, 2000, p.158).

Para que o professor seja capaz de administrar sua própria formação contínua, Perrenoud apresenta outras cinco competências, específicas:

1. Saber explicitar as próprias práticas;
2. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;

3. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
4. Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
5. Acolher a formação dos colegas e participar dela (PERRENOUD, 2000, p.158).

Portanto, a formação contínua está muito mais relacionada ao desejo do professor, à sua consciência pessoal da importância da busca da sua capacitação e aperfeiçoamento, do que a imposições de ordem superior. Nem poderia ser diferente, pois, para Perrenoud, é o professor quem tem a capacidade de avaliar quais são suas verdadeiras necessidades de formação e a partir daí buscar os recursos para supri-las. No entanto, nessa família de competências é preciso analisar com cuidado a questão da individualização das responsabilidades. Afirmar que o professor deve “estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua” é o mesmo que atribuir a ele a culpa pelo seu sucesso ou insucesso profissional.

Na pedagogia das competências, a necessidade de implementação de políticas públicas não é explicitada. Ao contrário, pode-se afirmar que, de acordo com a proposta de Perrenoud, o professor do século XXI é inteiramente responsável pela sua capacitação, no sentido de aquisição das competências de “saber organizar e dirigir situações de aprendizagem”, “administrar a progressão das aprendizagens”, “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, “trabalhar em equipe”, “participar da administração da escola”, “informar e envolver os pais”, “utilizar novas tecnologias”, “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, tais como prevenir violência, lutar contra preconceito” e “administrar a sua própria formação contínua”. Para dar conta dessas competências, as quais Perrenoud chama de *competências gerais*, ele enumera outras tantas dentre as quais podem ser citadas: “conhecer os conteúdos com os quais vai trabalhar e trabalhar a partir das representações dos alunos”; “fazer balanços periódicos das competências dos alunos e tomar decisões rumo a ciclos de aprendizagem”; “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma”; “desenvolver o desejo de aprender e explicitar a relação com o saber”; “coordenar um grupo de trabalho e elaborar projetos em equipe”, levando em conta as representações comuns; “elaborar e negociar um projeto da instituição”, “administrar os recursos da escola”,

“dirigir reuniões de informações e debates”, desenvolver “competências fundamentadas em uma cultura tecnológica”, “desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça” e, por último, saber “estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua”, conforme pode ser verificado na obra *Dez novas competências para ensinar* (Perrenoud, 2000).

Como se pode perceber, em última instância a responsabilidade pela construção das competências fica a cargo do próprio interessado: o professor. É ele o responsável pela análise e tomada de decisão no que se refere à sua qualificação. E se não procurar desenvolver essas competências, dificilmente terá sucesso no trabalho pedagógico, o qual deve levar em conta as características do aluno e da conjuntura social. Na prática, a pedagogia das competências força a constante adequação do professor e dos alunos às necessidades da realidade social e econômica, salientando a responsabilidade individual e ocultando os mecanismos sociais geradores da desigualdade e do fracasso escolar. As regras estão dadas: se o indivíduo não se adaptar, ele será o único responsável pelo seu insucesso.

Diferente dessa postura de individualização pelos resultados quanto à formação e atuação do professor, Sanfelice, em seu artigo “Educação e Sociedade: a relação necessária entre a Educação Básica e o Ensino Superior”, defende a necessidade de uma política pública de formação docente em universidades públicas. De acordo com suas palavras:

Ressalta-se a necessidade de entender o tema numa perspectiva social e em nível da política pública como um direito dos/das profissionais da educação e da sociedade. Seria preciso superar “o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/as profissionais da educação pública em universidades também públicas” (SANFELICE, 2011, p. 21).

Portanto, para que educação brasileira tenha sucesso, não basta responsabilização dos profissionais da educação, tanto pela sua formação quanto pelos resultados de sua atuação profissional, muito mais do que isto, é necessária uma política pública voltada para a formação qualificada do profissional docente.”.

### **2.3. Concepção de “ensino-aprendizagem”**

Segundo Perrenoud (2000, p.50), é preciso diferenciar os processos de avaliação e de ensino a fim de respeitar as diferenças dos alunos. Eles não são iguais e não aprendem do mesmo jeito, com as mesmas facilidades ou com as mesmas dificuldades. Assim, também se faz importante a valorização da diferenciação do ensino. Conforme o autor, nem mesmo gêmeos idênticos conseguem o mesmo nível de desenvolvimento ou a mesma compreensão sobre determinado assunto, ou seja, o percurso de formação é diferenciado para cada pessoa, variando de acordo com a sua história de vida, sua origem, sua relação com a cultura escolar. Portanto, para que o aluno consiga se desenvolver é necessário levar em conta essas particularidades.

Levando em consideração as características individuais e a diversidade em termos de desenvolvimento na aprendizagem de cada aluno, o autor propõe, para o sucesso da aprendizagem, a prática da pedagogia diferenciada. Para ele:

Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para chegar a isso, deve-se compreender o que passa em sua mente, ou seja, entrar na relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem. Um dispositivo de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando à regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p 73).

O recurso, pedagogias diferenciadas, é, para o autor, um meio para a superação do fracasso escolar. Perrenoud (2000, p.18) considera que o fracasso escolar é produzido pela própria escola e, portanto, para se instituir uma pedagogia diferenciada, primeiramente se faz necessário uma análise da ação da própria escola, da forma de avaliação, do nível de exigência para cada aluno e até mesmo dos programas escolares os quais “traduzem uma vontade política e escolhas culturais” (PERRENOUD, 2000, p. 20). Será por meio das pedagogias diferenciadas que a escola poderá buscar respostas para problemas básicos da aprendizagem das crianças e adolescentes,

assim como oferecerá condições necessárias para instaurar uma proposta didática capaz de dar sentido ao trabalho escolar. Porém o autor lança um questionamento:

Como inscrever o trabalho escolar em um contrato social e em uma relação entre professores e alunos que faça da escola um local de vida, um oásis protegido, ao menos em parte, dos conflitos, das crises, das desigualdades e das desordens que perpassam a sociedade? (PERRENOUD, 2000, p. 45).

Tentando responder à sua própria questão, o autor relembra que a didática da escola nova colocou o aluno no centro do processo educativo e o professor como organizador de situações. E ainda o mesmo, ressalta a maior importância que deve ser dada à construção de competências. Ele propõe que para o sucesso da aprendizagem do aluno, o trabalho seja focado “mais na construção de competências do que acúmulo de conhecimentos” (idem), o que temos questionado em nossa pesquisa.

Apesar de o autor demonstrar sua preocupação com a proteção dos alunos em relação aos conflitos, às crises e à desordem que perpassam a sociedade, isto é praticamente impossível. A desigualdade social está presente na escola e tentar proteger o aluno dos conflitos seria idealismo. Porém essa deve ser uma razão para se buscar realizar um trabalho pedagógico que vá além da função reprodutora da escola, como alerta Saviani (2008).

Segundo Perrenoud (2000, p 56), a aprendizagem mantém estreita relação com a transferência de conhecimentos, sem a qual a primeira tornar-se-ia algo sem o menor sentido. Como já foi visto, anteriormente, a proposta pedagógica de Perrenoud mantém relação direta com o pragmatismo, ou seja, segundo sua concepção de ensino-aprendizagem, o que o professor vai ensinar ao aluno só tem sentido se este conhecimento for instrumento capaz de gerar efeitos práticos. Segundo ele, “Cada um aprende, prioritariamente, o que lhe é útil onde vive e continuará provavelmente a viver” (PERRENOUD, 2000, p 57).

Em suma, pode-se concluir que, na pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, o que se espera realmente é preparar o indivíduo para a vida cotidiana, fora da escola, de modo que ele possa agir e interferir na política, na economia, na sociedade. Porém, não se trata de uma preocupação com a formação crítica do aluno, ou seja, ele será adaptado para atuar na sociedade,

mas não como sujeito transformador. De acordo com esta concepção, a escola só tem sentido se conseguir preparar o aluno, adaptá-lo ao mercado de trabalho.

A aprendizagem ocorre quando o aluno é capaz de realizar um trabalho mental, que lhe permite desenvolver, quando colocado em uma situação problema, a capacidade de articular recursos cognitivos para resolver este problema, ou seja, por meio de experiências já adquiridas, consegue resolver um problema novo, conforme Perrenoud (2000, p. 56).

Para Perrenoud, a situação de aprendizagem é caracterizada por uma atividade que gera um desafio ao sujeito e este tem interesse por solucioná-lo. Portanto, não basta que o professor planeje bem sua aula, ele tem que conseguir despertar o interesse dos alunos, o desejo, a paixão por esta atividade. Só assim ele estará propondo uma tarefa que poderá ser encarada como situação de aprendizagem.

Para ilustrar a sua forma de interpretar o conceito de aprendizagem, Perrenoud, (2000, p.133) apresenta a metáfora de uma viagem de trem em que cada passageiro sobe em um determinado ponto e desce em um certo lugar. Durante o percurso, as pessoas que pegaram este mesmo trem em pontos diferentes e desceram em pontos diferentes se encontraram. Muitos podem até descer no mesmo ponto, mas suas origens são diferentes. Durante cada ponto do trajeto, outras pessoas vão adentrando ao trem, o que faz com que ele permaneça sempre cheio, mas as histórias de seus ocupantes são diferentes. Mesmo que os objetivos sejam chegar ao mesmo ponto, a diversidade acontece.

Essa metáfora é um tanto questionável, pois dá margem para o entendimento de que esta diversidade é algo natural, que é comum haver a diferenciação entre o ponto de partida e ponto de chegada dos alunos. Mas está-se falando de diversidade em termos de aprendizagem, em termos de desenvolvimento educacional, em termos de tempo de escolaridade. Pode-se aceitar que o ponto de partida dos alunos seja diferente, pela sua própria experiência de vida, mas é imperativo lutar para que o ponto de chegada seja o mais homogêneo possível. Somente dessa forma se estaria lutando contra a exclusão social dos alunos das camadas sociais menos favorecidas. Aceitar como natural a diferenciação do ponto de chegada é o mesmo que aceitar que é legítimo o fracasso escolar, que a educação é um direito garantido para uns e não para outros. A história da educação no Brasil comprova que, ao se comparar a educação recebida pelos alunos das diferentes camadas da sociedade, percebe-se que ela não é homogênea. Há diferença no ponto de



partida e mais ainda no ponto de chegada, diferentemente do que propõe Saviani, com a pedagogia histórico-crítica. Nela o processo de ensino-aprendizagem parte da prática social e termina na prática social, ou seja, neste ponto, espera-se que o aluno tenha superado a questão da heterogeneidade do ponto de partida.

Concluindo, de acordo com a concepção de Perrenoud, a aprendizagem efetiva só ocorrerá se houver um processo de formação contínua do aluno, com base na construção de competências, dotando-o de capacidade para agir em uma situação nova, por meio de uma ação prática, com base nos conhecimentos anteriores. E em relação ao professor, o processo de aprendizagem ocorrerá de forma satisfatória quando esse for capaz de refletir de forma rigorosa sobre a sua prática docente, conforme afirma Machado (2007, p.17). Portanto, cumpre questionar: levando-se em consideração a constatação de que a Proposta Curricular do estado de São Paulo está pautada na pedagogia das competências, segundo a qual a concepção de aprendizagem baseia-se no oferecimento de situações de aprendizagem diferenciadas, para atender às necessidades de cada aluno, devido à própria característica de heterogeneidade existente nas classes, qual seria a razão da aparente incoerência do estado ao propor conteúdos padronizados para toda a rede estadual? Não estaria o estado, embora ofereça conteúdos e métodos padronizados, o que em parte é contraditório com a pedagogia das competências, criando meios para que seja “respeitada” a igualdade no ponto de chegada? Por outro lado, pela progressão continuada, pela pouca ênfase nos conteúdos, pelo descompromisso com a qualidade do ensino etc., o estado não estaria favorecendo que nem todos cheguem ao mesmo ponto? Não estaria favorecendo a exclusão? Nesse sentido, não haveria também alguma coerência com a Pedagogia das competências? De acordo com os estudos realizados nessa pesquisa, a resposta que parece ser positiva é mais convincente, o que acaba por atribuir à Proposta de São Paulo um caráter de pedagogia excludente.

#### **2.4. O papel dos professores**

Segundo Perrenoud, (2000, p.13) “os professores devem dominar os saberes que serão ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar” o desempenho dos

alunos na aprendizagem, assim como de envolvê-los em suas aprendizagens e em seu trabalho. Quando o autor afirma que o professor deve envolver os alunos em suas aprendizagens, na prática ele está reforçando que o professor deve trabalhar de acordo com os interesses do aluno.

Em relação à avaliação, como será mostrado mais adiante, não se trata de qualquer forma de avaliação, mas de uma avaliação que seja formativa. Ele defende que, por meio de uma avaliação dessa natureza, o professor será capaz de identificar as reais necessidades dos alunos e intervir para saná-las. Segundo Perrenoud, a avaliação formativa pode ser identificada como:

Um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções, e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda dos próprios objetivos (PERRENOUD, 1998, p.121).

Para ele (2000, p.35), o conhecimento ocorre numa trajetória coletiva. O professor cria situações de aprendizagem, orienta seu aluno, mas não é o principal responsável pela aprendizagem. O conhecimento é construído pelo aluno, enquanto o professor é apenas o orientador. Segundo Perrenoud (2000, p.36), o professor é competente quando se empenha “na busca de repertório de dispositivos e de sequências didáticas”, porém, esta sequência didática só terá sucesso se vier acompanhada de uma ação coletiva, prática, de diálogo entre o professor e aluno, ou seja, se o aluno estiver desejoso de aprender.

Ao professor cabe, de fato, conhecer seus alunos, saber exatamente em que ponto eles se encontram em termos de aprendizagem e adotar estratégias que possam influenciar no seu aprendizado real. Cabe ressaltar que, para tanto, é necessário que o educador tenha a competência de avaliação, visto que, de acordo com a concepção de Perrenoud, uma avaliação mal feita comprometerá as medidas que serão tomadas levando em conta o nível em que se encontra o aluno. De acordo com suas palavras:

A competência do professor é, então, essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de

desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as, se necessário. (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Perrenoud defende a introdução de ciclos de aprendizagens plurianuais, valorizando a individualização dos percursos de formação e a pedagogia diferenciada, que levam a pensar a progressão de cada aluno individualmente. Assim, propõe que o professor deve ter a competência de “conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos” (PERRENOUD, 2000, p.42), ou seja, a competência de “propor situações que ofereçam desafios, que estejam ao seu alcance e que levem cada um a progredir, sendo mobilizadoras” (PERRENOUD, 2000, p. 43).

Conhecer os alunos, avaliar com precisão, saber ensinar, esse é o grande desafio do professor, segundo Perrenoud (2000, p.46), e isso está diretamente relacionado à sua formação. A ele cabe “inscrever cada aprendizagem em uma continuidade, a longo prazo, cuja lógica primordial é contribuir para a construção das competências visadas ao final do ciclo ou da formação” (idem); ou seja, não é possível a cada ano começar um programa novo como se nada ainda existisse de ensino e aprendizagem. O professor deve retomar os trabalhos levando em conta o que já foi desenvolvido por outro professor e o grau de desenvolvimento em que se encontra seu aluno, “mais ou menos como um médico prossegue um tratamento iniciado por outro” (PERRENOUD, 2000, p.46). Para tanto, há necessidade de que o professor desenvolva a competência de avaliação do nível de ensino em que estão os alunos, além de ter o domínio de um programa anual. “Cada professor deveria ser capaz de ensinar seus alunos a ler, em qualquer idade, enquanto não tiver atingido o nível de domínio julgado necessário ao final de um ciclo de formação” (PERRENOUD, 2000, p.47), assim como, de fazer a relação entre o que propõe que façam e a progressão das aprendizagens (2000, p.49), além de estabelecer a relação com as teorias da aprendizagem.

Espera-se que o professor, saiba regular os processos de aprendizagens, mais do que auxiliar para o êxito da atividade. Sabe-se que para a construção de atitudes e de competências são necessários meses de trabalho, o que só se consegue com avaliação e ensino de acordo com as necessidades dos alunos. E, ainda, como já foi apresentado anteriormente, sendo essas necessidades, dentro de uma determinada classe, muito diversas, há necessidade de intervenção

diferenciada de acordo com os percursos dos alunos. Portanto, deve-se “considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos” (PERRENOUD, 2000, p.51).

Percebe-se que Perrenoud dá forte ênfase à questão da diversidade quanto ao tratamento dos alunos. Portanto, cumpre alertar para o risco de se confundir diversidade com desigualdade. Ressalta-se que a diversidade, por exemplo, de credo religioso, origem, opinião não é o mesmo que desigualdade de acesso ao conhecimento, aos meios culturais, à saúde, aos recursos públicos etc. Portanto, ao se pensar na questão da diversidade, é necessário tomar o devido cuidado para não desqualificar o ensino a ser oferecido. Com o argumento de atender ao aluno que tem menos chance de aprendizagem, pode-se incorrer no mesmo erro da questão da diversidade do ponto de chegada, apresentado anteriormente na metáfora da viagem, quando os passageiros sobem e descem do trem em pontos diferentes. O que importa é que a educação possa sanar essa desigualdade, garantindo a todos um ensino de qualidade e excelência.

A formação profissional do professor, mencionada por Perrenoud, está intimamente ligada à sua formação como pessoa. É importante investir não somente na formação acadêmica, mas também valorizar sua experiência de vida, sua origem familiar e a classe social à qual pertence. Da mesma forma, os comportamentos apresentados pelos alunos estão relacionados à educação recebida ao longo de suas vidas, aos gostos e costumes das pessoas que os rodeiam, da classe social a que pertencem. Enfim, o “olhar e a avaliação” da situação depende de quem vê e como vê. Assim são as relações entre o professor e seus alunos e suas interpretações, que também se traduzem na relação com os saberes. Mas que saberes são esses? Marguerite Altet, autora do artigo intitulado “As Competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar”, publicado no livro *Formando Professores Profissionais*, organizado por Philippe Perrenoud, (2001), esclarece que estes saberes estão relacionados aos saberes adquiridos especificamente na profissão. Segundo a autora, “trata-se dos saberes pragmáticos, isto é, no sentido primeiro do termo, de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor” (ALTET, in PERRENOUD, 2001, p.29).

Na pedagogia das competências, levando em conta a própria diferenciação dos alunos, Perrenoud (2000, p.142) propõe a pedagogia diferenciada na qual a educação pode ser organizada por módulos, para que os alunos possam progredir gradativamente e ao professor cabe o papel de

orientá-los, considerando as diferenças individuais e os níveis de aprendizagem em que se encontram. Como o próprio autor afirma:

A tarefa essencial consistiria em orientar cada aprendiz para situações de aprendizagem carregadas de sentido e de regulação, coerentes com seu projeto e seu itinerário pessoais, assim como com as finalidades globais da escolaridade e com os objetivos específicos do módulo. Como treinador, o professor-formador, estaria, então, disponível e seria capaz de acompanhar cada um em suas tentativas e erros (PERRENOUD, 2000, p. 142).

Como já foi apresentado, Perrenoud define como situações de aprendizagem aquelas atividades que representam desafios aos alunos, que possam oportunizar o seu desempenho, passando pela orientação do professor, mas que também estejam vinculadas ao seu interesse. Ou seja, se o professor propõe algo para o aluno e ele não se interessa pela atividade, esta não poderá ser considerada situação de aprendizagem. Como se pode perceber, nessa proposta pedagógica o processo educativo fica à mercê das vontades do aluno. Se ele não entender que a atividade proposta tem algum sentido para sua vida, o trabalho do professor estará comprometido. Vale lembrar que o interesse, principalmente o imediato, é algo muito subjetivo, de modo que seria impossível uma educação que atendesse aos interesses de todos os alunos.

Assim como devem ser tratadas de forma dialética a questão do desenvolvimento dos conhecimentos sistematizados e a construção das competências, também a questão do interesse concreto deve manter uma relação indissociável com os interesses imediatistas. O problema é que a pedagogia das competências investe exclusivamente na valorização dos interesses imediatos, de tal forma que, com base na pedagogia histórico-crítica, o verdadeiro papel do professor, que é o de proporcionar ao aluno uma formação geral por meio da apropriação do saber elaborado, ficará prejudicado.

Machado (2007, p.22), em sua pesquisa que gerou a dissertação de mestrado, intitulada *A proposta pedagógica de Philippe Perrenoud: fundamentos filosóficos da Pedagogia das competências*, defendida em 2007, na Universidade do estado do Rio de Janeiro, observou que a pedagogia das competências também tem por objetivo qualificar o docente para lidar com os

desinteresses e a falta de responsabilidade dos alunos, durante o processo de aprendizagem. Conforme a citação a seguir, o papel do professor é ser um estimulador de seus alunos. Ele diz:

Perrenoud sugere que a ação do professor deve se limitar a distinguir a situação-problema, a relacionar as etapas da superação do problema, a identificar a situação de aprendizagem e a perceber o esforço do aluno para aprender, assegurando e disponibilizando certos materiais, que serão usados como experimentos, além da motivação positiva, durante cada etapa das sequências didáticas específicas para a superação do problema (MACHADO, 2007, p.20).

Perrenoud (2002, p.14) associa a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor à sua formação. Segundo ele, há necessidade de que os docentes se envolvam nas discussões que tratam sobre o destino da educação na sociedade atual. No entanto, é necessário alertar que este debate político deve estar associado às necessidades de mercado; ou seja, o autor defende a construção de competências para que o indivíduo esteja preparado para atender às necessidades da sociedade capitalista. De fato, com os avanços tecnológicos incorporados ao processo produtivo, exigindo nova qualificação dos trabalhadores, a pedagogia das competências atende bem ao princípio da qualificação profissional. O próprio Perrenoud defende que a formação dos professores deve atender às novas exigências da sociedade, além de outros fatores como, por exemplo, as questões migratórias que caracterizam a sua demanda escolar. O debate político proposto por Perrenoud, portanto, não visa a construir uma proposta de educação compromissada com a transformação social.

Como afirma Thurler (2002, p.98), se a eficácia do processo ensino-aprendizagem depende do nível de competência desenvolvido pelos professores para lidar com as situações adversas, administrar a heterogeneidade dos alunos e as complexidades do contexto de trabalho, as mudanças das práticas pedagógicas não podem estar a serviço de algo que vem pronto dos órgãos superiores. O segredo para a conquista das mudanças das práticas pedagógicas e o sucesso escolar é a capacidade que a própria equipe escolar tem para negociar e construir, de forma coletiva, propostas pedagógicas que estejam embasadas na sua realidade e de acordo com as suas características. Portanto, quando uma escola recebe documentos prontos, como planos de aulas já elaborados, de forma padronizada, sem que sejam levadas em conta as peculiaridades de cada instituição de ensino, a chance de insucesso é maior, visto que, neste caso, devido ao fato de o

professor não ter sido responsável por sua elaboração, também não se sentirá responsável pelo resultado positivo ou negativo do uso desse material.

Apesar de a Proposta Curricular de São Paulo estar embasada na pedagogia das competências, conforme será apresentado no Capítulo III, o envio do *Caderno do Aluno* e do *Caderno do Professor*, prontos para a escola, com atividades pré-determinadas, com a carga horária definida para cada atividade, com perguntas que o professor deve fazer aos seus alunos e com as possíveis respostas que eles devolverão, parece indicar a presença de uma contradição muito grande entre o documento oficial e seu referencial teórico. Ora, há que reconhecer que a prática pedagógica terá muito mais chances de sucesso se for construída levando em conta as características peculiares dos atores da própria escola, se o professor fizer parte da construção da política educacional do estado e não for encarado apenas como estimulador, orientador, mero reproduzidor daquilo que lhe é imposto de cima para baixo.

## **2.5. A questão dos conteúdos**

Segundo Perrenoud, os conteúdos que serão oferecidos aos alunos deverão estar associados ao seu percurso de formação e devem ser pensados como uma sucessão de níveis ou graus de programas. No percurso da vida, as experiências de cada pessoa vão proporcionar o desenvolvimento das competências, formas de pensar e de agir. O mesmo percurso de vida é o que dá a noção exata do conceito de percurso de formação. Assim também são os ciclos de aprendizagem, que respeitam o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, avançando passo a passo, sucessivamente.

Ao pensar nos conteúdos, Perrenoud (2000, p.89) chama a atenção para o fato de que as pessoas não aprendem da mesma forma, não captam as mesmas informações do mesmo modo e com a mesma intensidade, mesmo estando em um único ambiente. Se a aprendizagem está diretamente relacionada ao modo de vida, ao bairro em que residem ou estudam, ao fato de se tratar de uma escola pública de periferia da zona urbana, da região central ou mesmo de uma escola rural, levando em conta o percurso de formação do aluno, suas características individuais e a própria origem, padronizar os programas que serão seguidos não é uma atitude muito eficaz. Na

realidade, Perrenoud (2008, p.89) posiciona-se contra qualquer tipo de padronização, por compreender que é preciso respeitar as diferenças individuais dos alunos.

Padronizar os conteúdos, dependendo do significado que se dê a isso, não é uma boa medida, principalmente quando os conteúdos são elaborados por uma equipe externa à escola, como foi o caso da Proposta Curricular de São Paulo. Porém, também não se pode abrir mão de que o estado tenha uma política educacional que leve em conta que todos os alunos têm o direito à boa educação e ao acesso aos bens culturais e ao conhecimento sistematizado. Portanto, aceitar que cada aluno aprende de um jeito, individualmente, que não é capaz de acompanhar outro grupo de alunos, pode ser uma forma de aceitar essas diferenças como justificativa para a baixa qualidade do ensino. É preciso respeitar as diversidades, porém as propostas educacionais devem ser encaminhadas para que as desigualdades de acesso ao saber elaborado sejam superadas ao término de certo período de escolaridade.

A questão da padronização dos conteúdos é complexa, visto que nem sempre está voltada para o real interesse da maioria dominada, porém não se pode abrir mão de que exista alguma padronização. Há saberes de Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia, História, Artes, Música, Sociologia, Língua Portuguesa, Inglês que são historicamente construídos e a que todos os alunos devem ter o acesso, que devem ser de domínio de todos. Por outro lado, cumpre questionar: quem determina esses conteúdos está preocupado com a transformação social?

Perrenoud (2000, p.131) defende uma organização modular em ciclos de aprendizagem. Sua proposta é que o conteúdo que será oferecido ao longo de anos de trabalho, “seja estruturado em uma série de módulos, definidos como espaços-tempos de formação caracterizados cada um por uma unidade temática e por objetivos de formação definidos”. Segundo o autor, a proposta de divisão do programa curricular em módulos pode favorecer o sucesso da aprendizagem, visto que, na atual organização, tanto professores quanto alunos são prejudicados pelo tempo. Normalmente, necessita-se de um tempo para que os alunos comecem o processo de compreensão do conteúdo que o professor está ensinando. Quando isto ocorre, geralmente já é hora de trocar de disciplina e até mesmo de professor, o que fragmenta o processo de ensino-aprendizagem. Diante deste argumento, a organização modular poderia beneficiar o processo de aprendizagem, visto que, desta forma, o professor permaneceria várias semanas ou meses trabalhando com um ou dois módulos paralelamente.



Para Perrenoud, a organização modular solucionaria o problema da instabilidade existente entre as disciplinas, devido às múltiplas mudanças que ocorrem durante um mesmo dia. Diferente do que acontece com as disciplinas distribuídas em uma grade de carga horária, a organização modular oferece condições de melhor aprofundamento em determinado assunto, porque desta forma inexistente a necessidade de mudar para outra disciplina ou de o professor deixar a turma exatamente no momento em que ela começa a compreender a ideia da atividade que está lhe sendo proposta.

Esta é uma questão a ser pensada: a permanência do mesmo professor, com a mesma turma por um período maior de tempo pode ser muito útil se o professor estiver obtendo sucesso. Porém, se for o contrário, se os alunos não estiverem aprendendo ou se este professor não for comprometido com aprendizagem, que vantagens terão os alunos com a permanência do mesmo professor por um período maior de tempo?

## **2.6. A metodologia de ensino**

Para Perrenoud, a primeira regra para o sucesso na aprendizagem é a busca por procedimentos de ensino que despertem o interesse do aluno, pois, como foi abordado acima, a aprendizagem está diretamente relacionada a esse interesse. Afinal, é o aluno quem aprende e “ninguém pode aprender no lugar do outro” (PERRENOUD, 2000, p. 107).

Pode-se concordar com o autor quanto à aprendizagem dever estar associada ao interesse do aluno e a ser ele o protagonista desse seu processo educativo. Mas a escolha do rol de saberes sistematizados que lhes serão transmitidos deve ficar sob o cuidado do professor, pois é ele quem possui as devidas condições para decidir sobre isso, bem como sobre os procedimentos metodológicos mais adequados, o espaço e o tempo necessários ao trabalho pedagógico, os dispositivos didáticos necessários para que sua proposta gere desafios.

Como foi mencionado acima, no sentido de atenuar o problema do fracasso escolar, Perrenoud propõe a pedagogia diferenciada. Ele sugere que haja uma “diferenciação do ensino”, com intuito de atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para ele, (2000, p.9) “diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e,

simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (idem). Mas o que isso significa, exatamente, na sua concepção? Segundo Perrenoud (2000, p.40), a pedagogia diferenciada está ligada à avaliação formativa, ou seja, “fundamenta-se na esperança de identificar as características individuais dos alunos com suficiente precisão, para atribuir a cada um ‘tratamento pedagógico’ sob medida”. Não se trata da divisão dos alunos em grupos por dificuldades de aprendizagem e, sim, de procedimentos diversificados nos atendimentos.

Para que seja possível a diferenciação é necessário, antes, realizar uma avaliação formativa que, na teoria, deve ser uma avaliação que ajude o aluno a aprender, isto é, que tenha como objetivo principal estar a serviço das aprendizagens. “Uma avaliação é formativa se, quando ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados” (PERRENOUD, 1999, p.77). A avaliação diferenciada será retomada no próximo item.

Segundo Perrenoud (2000, p.48), para que uma atividade seja eficiente na geração da aprendizagem, ela deve ser geradora de desafios, o sujeito deve aceitá-la e, a partir dessa aceitação será possível tirar proveito das relações intersubjetivas; ou seja, é necessário que haja vínculo afetivo entre o professor e aluno. Aliás, o autor considera que esse vínculo afetivo é mais importante que a própria preparação do docente. De acordo com suas palavras:

É inútil pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo. Um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno ‘sente-se bem’ (PERRENOUD, 2000, p. 48-49).

Ora, será que se pode endossar nessa posição de Perrenoud? Não seria ingenuidade aceitar que o simples fato de o professor desenvolver uma relação afetiva com os alunos representaria maior garantia de sucesso na aprendizagem? Para que esse sucesso ocorra, de fato, a relação afetiva tem uma importante contribuição, porém não deve ser preponderante em relação à competência técnica do professor nem, muito menos, dar-se em detrimento desta. Na realidade, é difícil, senão impossível que o educador desempenhe bem o seu papel, que ofereça educação de

qualidade, que esteja a serviço dos menos favorecidos, sem que tenha compromisso político com a defesa dos interesses das massas populares e esteja preparado para uma intervenção pedagógica apropriada.

## **2.7. A questão da avaliação**

De acordo com Perrenoud (1999, p.9) , as experiências registradas em relação à avaliação, de maneira geral, não têm sido muito agradáveis. Na maioria das vezes, ao tentar recordar das passagens sobre o assunto, o que vem à mente das pessoas são situações de humilhações e as rotulações pelas quais passaram durante o seu período escolar. Mas, se, por um lado, há críticas contra o sistema de avaliação, visto como algo que classifica e rotula os alunos, por outro lado, há também aqueles que alegam que a avaliação pode “auxiliar o aluno a aprender” (idem, p.10).

Perrenoud discorda da padronização dos programas escolares, assim como das formas padronizadas de avaliação, pelo fato de que, segundo ele, esse tipo de avaliação não leva em conta as diferenças entre os alunos, ou seja, é indiferente às diferenças, o que, de maneira geral, tem sido responsável pelo fracasso escolar dos alunos. De acordo com o autor, esse fracasso está associado, dentre outras razões, à discrepância entre o conteúdo oferecido aos alunos e à forma de avaliação praticada na escola. Com base nestes levantamentos, ele propõe a eliminação da avaliação padronizada e a introdução da “avaliação formativa”, por ele também denominada de “avaliação emergente”, a qual seria uma forma de combate ao fracasso escolar. Em suas palavras:

A avaliação tradicional difere-se da formativa. Enquanto a primeira tem como objetivos a seleção por resultados, advertência às famílias sobre as possibilidades de acontecimentos com seus filhos no final do ano, de acordo com seu desempenho, fundamentação de decisões ou certificação de aquisições em relação a outros alunos; a segunda tem como objetivo “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (PERRENOUD, 1999, p.14).

Mas vale a pena ressaltar que a ideia de avaliação formativa não foi criada por Perrenoud. Ela surgiu a partir dos estudos de Bloom, como afirma o próprio Perrenoud:

Quando Bloom, nos anos 60, defendeu uma pedagogia do domínio (1972, 1976, 1979, 1988), introduziu um postulado totalmente diferente. Pelo menos do nível da escolaridade obrigatória, ele dizia, “todo mundo pode aprender”: 80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos. De imediato, a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma regulamentação contínua das intervenções e das situações didáticas (PERRENOUD, 1999, p.14).

Daí surgiu a ideia de avaliação formativa, cujo principal foco está na busca dos meios para que o aluno possa progredir nas aprendizagens. Segundo Perrenoud, uma avaliação pode ser identificada como formativa “se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados” (PERRENOUD, 1999, p.77). Para o autor (1999, p.15), enquanto o diagnóstico não der lugar a uma ação apropriada ele será inútil. Se após o diagnóstico o professor não apresentar uma proposta de ação que seja condizente com as necessidades daqueles alunos naquele momento, também será inútil. Portanto, se o professor se propuser à prática de uma avaliação formativa, esta deverá vir acompanhada por uma intervenção diferenciada, levando em consideração o próprio percurso de formação de cada aluno. Assim, a avaliação formativa assume uma postura de luta contra o fracasso escolar. Segundo Perrenoud:

A avaliação formativa situa-se em uma perspectiva pragmática, não tem nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou a administração. Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros (PERRENOUD, 2000, p. 51).

Vê-se, portanto, que apesar das críticas em relação à avaliação tradicional, Perrenoud não tem a intenção de eliminar toda e qualquer avaliação. Porém, ele defende uma forma de avaliação que tem a intenção de realizar o “balanço das competências, em uma consideração do nível das necessidades e dos projetos dos alunos” (PERRENOUD, 2000, p.146). Essa forma de avaliação tem como propósito a necessidade de regulação das escolhas de aprendizagens e intervenções didáticas. Portanto, sua padronização seria inviável.

Se, de acordo com o autor, não há necessidade de padronização do processo de avaliação e, levando em consideração que a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, elaborou sua proposta pedagógica ao menos em parte pautada na pedagogia das competências, então, pode-se denunciar certa incoerência entre ambas no que se refere à avaliação. Ora, se avaliação padronizada serve apenas para rotular, classificar e humilhar os alunos e, indo ainda mais além, para humilhar também os professores responsáveis pelo desempenho dos alunos, quando submetidos à avaliação externa, então o que justifica a insistência do governo na manutenção das avaliações anuais do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo)? Entre uma avaliação e outra do SARESP, não há tempo suficiente para que o professor intervenha para solucionar os problemas de aprendizagem encontrados em determinadas classes de alunos. Além disso, por conta desse tipo de avaliação os professores, muitas vezes, trabalham no sentido de treinar os alunos para as provas, em detrimento do objetivo de lhes prover os conhecimentos que caberia à escola lhes proporcionar.

E quanto à política de bônus<sup>13</sup> do estado de São Paulo? Essa vem acrescentar o caráter de perversidade a esse treinamento que representa uma distorção dos objetivos da avaliação. A política de bônus foi instituída em 10 de março de 2007 e “dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da bonificação por resultados”. A partir daí, obviamente, os professores são “pressionados” a treinar seus alunos para serem bem sucedidos nas avaliações externas. E o que dizer então, da medida que o governo adotou em 2011, ao anunciar que os alunos do ensino médio com melhores notas no Saresp 2011, ganhariam notebooks? Essas medidas se dissociam completamente do sentido que Perrenoud dá à avaliação diferenciada.

---

<sup>13</sup>A política de Bonificação por Resultados foi instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, na gestão do governador José Serra e da Secretária da Educação, professora Maria Helena Guimarães de Castro. Esta, que faz parte do pacote da política neoliberal do PSDB, tem sido bastante criticada, pois apesar de não ajudar em nada o avanço pedagógico, ainda pode representar uma farsa em relação ao sucesso dos alunos, conforme o texto, sob título “Bônus para professor é erro pedagógico e incentiva fraude”, publicado em 12 de abril de 2012, pela ANDIFES- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior, disponível em: <[http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6443:bonus-para-professor-e-erro-pedagogico-e-incentiva-fraude&catid=52&Itemid=100013](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6443:bonus-para-professor-e-erro-pedagogico-e-incentiva-fraude&catid=52&Itemid=100013)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

Perrenoud (2000, p.141), ao propor uma pedagogia diferenciada, com ciclos plurianuais de aprendizagem, como uma das formas para que a escola institua um sistema de avaliação isento do risco de rotulação e classificação dos alunos por razão de seus resultados em provas de conhecimentos, propõe também a possibilidade da implantação de módulos de avaliação. Segundo ele:

A existência de módulos de avaliação independente dos módulos de formação permitiria validar conhecimentos e competências adquiridos fora da escola ou em outro sistema educativo. Seria inútil, por exemplo, que uma criança que sabe ler, ao entrar na escola, passasse a qualquer preço pelo módulo “Leitor principiante”. Ela poderia apresentar-se no módulo de avaliação e, se atestasse as competências avaliadas, avançar para outros módulos sem “perder tempo” (PERRENOUD, 2000, p.148).

O que justifica essa proposta? Quando o aluno chega à escola, já possui uma carga de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e, de acordo com Perrenoud, é natural que em algumas áreas uns saibam mais do que os outros. Se for realizada uma avaliação das diversas competências e habilidades dos alunos no âmbito de uma escola, serão encontrados alguns com competências para a música e a pintura, outros com maiores facilidades para cálculos, poesia e assim por diante; habilidades que nem sempre são de domínio do professor.

Segundo Otsuka, em artigo intitulado “Suporte à Avaliação Formativa no Ambiente de Educação a Distância TelEduc”, atualmente,

Há uma busca por uma avaliação formativa, que segundo Perrenoud, pode ser entendida como toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (OTSUKA, J. L. et all, 2002, p. 1)

Isto comprova que mesmo nas universidades há uma preocupação com a mudança no paradigma de avaliação. Segundo Perrenoud (1999, p.89), a ideia de avaliação formativa leva “o

professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e situações didáticas que propõe”.

Enfim, tudo parece fantástico, como se tivesse sido encontrado *um salvador da pátria*, capaz de apresentar uma proposta mirabolante para resolver todos os problemas da educação e da exclusão social. Na prática, a pedagogia das competências, constitui mais um mecanismo de ajustamento da educação às necessidades do capitalismo, em seu atual estágio de desenvolvimento

## CAPÍTULO III

### A PROPOSTA CURRICULAR DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Para melhor compreender a Proposta Curricular supra mencionada, procurou-se identificar o contexto no qual que ela foi engendrada, os referenciais jurídicos que a sustentam e alguns de seus princípios norteadores. Para tanto, foram analisados os “Cadernos” de Filosofia do aluno e do professor, de forma a identificar: a estrutura organizacional de ambos; os temas e as situações de aprendizagem encontradas em cada série e volume do caderno do professor; como é enfocada a questão dos conteúdos; as competências e habilidades esperadas durante o Ensino Médio; a metodologia proposta; a disposição dos textos filosóficos; o papel atribuído ao professor; e a concepção de educação subjacente à proposta. A partir daí, procura-se verificar a relações entre a Proposta Curricular e a pedagogia das competências, por meio de uma análise crítica baseada principalmente nos princípios da pedagogia histórico-crítica.

#### **1. O contexto em que foi engendrada a Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo**

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, na Seção I, que trata da educação, já defendera que a educação teria como fim o pleno “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”<sup>14</sup>. A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º, estabelece que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Capítulo II desta lei encontram-se essas disposições tanto no artigo 22 quanto no artigo 36. De acordo com o “Art.22- A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e

---

<sup>14</sup> Constituição da República Federativa do Brasil, in *Revista de Educação - APEOESP*, São Paulo, 2003, p. 68.



fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). O art. 36, anteriormente à sua mudança, estabelece como uma das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, em seu inciso III, o “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (idem).

No entanto, essa referência à Filosofia, na LDB, no formato original do art. 36, não garantiu a sua implantação na grade curricular do Ensino Médio, visto que o referido artigo não obrigava a sua inclusão na grade curricular.

A Resolução CEB n. 3, publicada em 26 de junho de 1998, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, embora já propusesse três grandes áreas do conhecimento para a constituição da base nacional comum dos currículos do Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), todas com intuito de desenvolver as famosas “competências e habilidades”, não conferiu à Filosofia o caráter de disciplina obrigatória. Tanto os conhecimentos de Filosofia quanto os de Sociologia foram propostos para serem trabalhados de modo “interdisciplinar e contextualizado”, ainda que se reconheça sua importância para o exercício da cidadania, como se pode verificar nos parágrafos 1º e 2º do art. 10 da referida Resolução.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.44), na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, “até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das humanidades”. Porém, apesar de se reconhecer a relevância da Filosofia, os PCN propuseram que ela fosse oferecida de forma interdisciplinar, contextualizada com outras disciplinas, ou seja, que fosse tratada como tema transversal.

De acordo com Fávero et al (2004, p.259-260), os argumentos usados para embasar a defesa do ensino da Filosofia como tema transversal foram praticamente a falta de professores habilitados para ministrá-la como disciplina, o suposto impacto financeiro para os estados e municípios que optassem pela sua obrigatoriedade e, por fim, algumas críticas em relação aos moldes em que se organizava a escola de então. Pensava-se que, se a Filosofia é a responsável pelo desenvolvimento crítico do aluno, equipará-la às outras disciplinas, atribuindo-lhe conteúdos pré-determinados, seria, praticamente, condená-la ao fracasso, impossibilitando-a de exercer com os alunos todo o seu potencial crítico.

Na publicação da Indicação n. 9/2000, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que institui as “Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do estado de São Paulo”, há uma pequena mudança quanto aos conteúdos de Filosofia e Sociologia que passam a integrar a “Área das Ciências Humanas e Correlatas Tecnologias”, juntamente com os demais conteúdos de Geografia, História, Psicologia e as suas Tecnologias. Percebe-se assim, que a Filosofia começa a ganhar mais espaço nas discussões educacionais.

Nessa “Indicação”, as escolas passam a ter autonomia na definição de sua proposta pedagógica e, com isso, é a equipe escolar quem irá escolher quais conteúdos farão parte de cada área do conhecimento. Entretanto, essa abertura para que a cada escola optasse ou não pela implementação da disciplina talvez tenha sido um dos fatores que dificultaram e retardaram a efetivação da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Ensino Médio de São Paulo. Isso porque se poderia alegar que, se desejassem as escolas já poderiam incluí-la em suas grades curriculares, tornando desnecessária a decretação de sua obrigatoriedade. Além disso, acontecimentos na política do país também contribuíram para tal decisão, como se pode constatar a seguir.

De acordo com Alves (2002, p.140), desde 1997 tramitava pelo Congresso Nacional o projeto de lei n. 3.178, de 1997, de autoria do Deputado Padre Roque Zimmermann (PT), que lutava para que a Filosofia fosse convertida em disciplina obrigatória, deixando de ser tratada como tema transversal. Padre Roque queria a alteração do artigo 36 da LDB e propunha a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, como disciplinas para o Ensino Médio. O projeto, que foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 22/09/1999, seguiu para o Senado Federal, como Projeto da Câmara n. 9/ 2000, onde também foi aprovado em 18/09/2001. Porém, por orientação do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em 08/10/2001, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou-o.

Assim como o governo federal, o governo do estado de São Paulo, que tinha como governador Geraldo Alckimim, adotou a mesma postura e, em 11/10/2001, vetou a aprovação do projeto-lei n.790/99, do deputado estadual Jamil Murad (PCdoB) que estabelecia a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia nas escolas públicas, permanecendo, assim, essas disciplinas como opcionais para cada unidade escolar.

Mesmo com os vetos dos governos federal e estadual, ambos do PSDB, os movimentos pela obrigatoriedade da Filosofia na grade curricular continuaram e, após o término do governo

de Fernando Henrique Cardoso, o então Presidente da República José Alencar Gomes da Silva, sancionou a Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que “Altera o art. 36 da LDB, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

Antes da aprovação desta lei o governo federal já tentara incluir as disciplinas da Filosofia e Sociologia nas escolas públicas. A medida, porém, não era consensual entre os estados. Mediante a Resolução n. 4, de 16/08/2006, da Câmara de Educação Básica, o Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo mostrou-se contrário a essa decisão como se pode observar pela declaração a seguir.

O Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução da Filosofia e da Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitando o já disciplinado pela Secretaria da Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como pelas da rede privada de ensino (SÃO PAULO/CEE, 2006).

Os motivos alegados para a não aceitação do disposto na referida Resolução pautaram-se pela possível ilegalidade da medida, uma vez que implicava interferência na autonomia das escolas e com impactos financeiros decorrentes da implementação das disciplinas em todo o estado. No entanto, em 2008, o governo do estado de São Paulo lançou uma versão preliminar de sua Proposta Curricular, que posteriormente se tornou definitiva para toda a rede estadual, apresentando medidas preocupantes, como a perda da autonomia das escolas, suscitando a necessidade de adaptação às normas e diretrizes traçadas pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São de Paulo. Paradoxalmente, a partir dessa proposta, a Filosofia passou a ser incluída na grade curricular como disciplina obrigatória.

## **2. A Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo (2008)**

No mês de agosto de 2007, o governo de São Paulo, com o argumento da suposta melhoria da educação pública, deu início ao seu plano de mudanças e adequações, com base em um programa de 10 metas e ações a serem atingidas e realizadas até 2010, assim formuladas:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda restantes.
10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas (SÃO PAULO/SEE, 2008, p.30)

Para alcançar essas metas, no ano de 2007 é proposta uma política educacional pautada em quatro eixos que são: “implantação de uma base curricular; avaliação de metas e qualidade; programa de incentivo e mais qualidade na educação” (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 6).

Para atender ao eixo “implantação de uma base curricular comum”, no ano de 2008 a Secretaria da Educação propôs um currículo padronizado para toda a rede pública estadual. Para o Ciclo I foi proposto o Programa Ler e Escrever e, para o Ciclo II e Ensino Médio, o Programa São Paulo Faz Escola. Assim, partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica padrão poderia ser a solução para os problemas da educação pública de São Paulo, procurou-se implementar uma política educacional que permitisse a todos os alunos seguir o mesmo programa de ensino, ter acesso aos mesmos materiais e executar as atividades propostas ao mesmo tempo, a fim de que as escolas pudessem funcionar como uma rede. Para dar conta deste objetivo, todas as escolas do estado receberam os mesmos materiais, como o Jornal do Aluno, o Caderno do Gestor, o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor

Apesar de o governo defender que a unificação do programa escolar da rede pública de São Paulo tinha como foco a melhoria da qualidade do ensino, a ideia de rede não repercutiu de

forma muito favorável entre professores e alunos. Isso porque essa proposta curricular não levava em conta as características específicas de cada escola e nem de cada região. Muitos materiais foram encaminhados diretamente da Secretaria às escolas, mas os professores não foram preparados para trabalhar com essas ferramentas. Apesar disso, os docentes foram, praticamente, obrigados a utilizar estes materiais, visto que o governo amarrou sua Proposta Curricular aos objetivos das avaliações externas, à própria política de bônus e premiação por mérito aos professores das escolas. Ou seja, se o professor não trabalhasse a proposta da forma pré-estabelecida, os alunos poderiam ser prejudicados nas avaliações externas, as quais são elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação e, como forma de punição, os professores também não receberiam o bônus salarial, oferecido anualmente como um décimo quarto salário. Aliás, a questão da avaliação externa e da política de bônus, já estavam contempladas por ocasião do lançamento da proposta, como segundo e terceiro eixos, respectivamente. As avaliações do SARESP, contidas no eixo “avaliação e metas de qualidade”, foram mudadas para atender aos conteúdos dispostos na proposta curricular. Quanto à distribuição de bônus por rendimento da equipe escolar, estava contida no eixo “programa de incentivo”, ou seja, o estado passa a premiar aqueles professores que “teoricamente” trabalharam mais, permitindo que seus alunos obtivessem melhor desempenho nas provas.

Observando superficialmente a proposta curricular, tem-se a impressão de que se trata de algo “maravilhoso”, que encanta os olhos. Porém, a partir de uma análise mais criteriosa, percebe-se que ela se reveste de certo idealismo e de um caráter “não crítico”, no sentido de que deixa transparecer que confia à escola a missão de solucionar o problema da desigualdade social, da “marginalidade” (para usar o termo empregado por Saviani), desenvolvendo nos alunos certas competências que os tornariam mais bem preparados para atender às exigências do mercado de trabalho, tal como ele se configura na fase atual de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Mais do que isso, além dos alunos, espera-se que também os gestores das escolas desenvolvam as competências necessárias para que assegurem o cumprimento das prescrições da proposta curricular, como é o caso do Professor Coordenador:

O professor coordenador deve fazer, também um reflexão sobre si mesmo como ator e condutor do processo pedagógico da escola. Essa competência exige o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e interpessoais que lhe permitirão compreender o processo grupal e dinâmico para coordenar grupos de trabalho e suas equipes de forma alinhada ao planejamento. Além disso, ele deve

estar preparado para a prática de gestão de pessoas com foco na otimização e geração de resultados (SÃO PAULO/SEE, 2008, p.11).

Como pode ser constatado na citação abaixo, a apresentação da Proposta Curricular revela seu compromisso com o mundo contemporâneo, isto é, com o mundo capitalista, e a crença de que a escola pode responder satisfatoriamente às demandas do mercado. Nos termos de seus autores:

Este documento apresenta os princípios norteadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da *sociedade do conhecimento* e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO/SEE, 2010, p. 7). (Grifos nossos).

Outro ponto a ser levado em consideração é a relação com o tecnicismo pedagógico, visto que a proposta foi elaborada por técnicos externos à escola e imposta de cima para baixo. Aos professores cabe apenas executar os planejamentos, seguir o que está determinado no *Caderno do Professor*, onde está prescrita, passo a passo, sua ação pedagógica. Observa-se que esse caráter prescritivo não está presente somente no “Caderno do Professor”. Isso é perceptível, também, no documento denominado *Caderno do Gestor* (2008), no qual o Professor Coordenador é responsabilizado, juntamente com o Diretor da escola, pela implantação da Proposta Curricular.

Nesse documento encontram-se as orientações básicas sobre o que se espera da atuação do Professor Coordenador; qual deve ser a sua postura frente aos professores, no sentido de convencê-los da necessidade das mudanças trazidas pela Proposta; as competências que o mesmo deve demonstrar para desempenhar bem sua função; um modelo de levantamento dos dados da escola; um modelo de análise da escola como um todo; e especificamente um modelo de análise da proposta pedagógica adotada pela escola.

Além dessas, o *Caderno do Gestor* apresenta ainda orientações sobre: a estrutura da Proposta; os recursos disponíveis para sua implementação; como realizar a avaliação da aprendizagem; as etapas para a construção de um projeto de avaliação da escola; a organização do trabalho do Professor Coordenador, incluindo a sua agenda de trabalho para a apresentação da Proposta; e, ainda, a legislação que ampara sua implantação, a qual inclui: a Resolução SE 61 de 24/09/2007, que “Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos da Rede Estadual”; a

Resolução SE 87, de 19/12/2007, que “Dispõe sobre o calendário escolar para o ano de 2008, nas escolas da Rede Estadual de Ensino”; a Resolução SE 92, de 19/12/2007, que “Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais”; a Resolução SE 6, de 24/01/2008, que “Dispõe sobre estudos de recuperação na Rede Estadual de Ensino”; o Comunicado CENP s/n, de 29/01/2008, que “orienta Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores e Diretores de Escola sobre como proceder em relação à implantação da proposta”, e a Resolução SE 11, de 31/01/2008, que “Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da Rede Estadual de ensino” e dá outras providências.

Enfim, como se percebe, as orientações que chegam de cima para baixo, contemplam os Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores, Diretores de Escolas, Professores Coordenadores, Professores e alunos. Todos estão sujeitos ao que prescreve a orientação dos técnicos da Secretaria Estadual de Educação. Neste caso, pode se afirmar a existência de uma relação com o tecnicismo pedagógico, no sentido de que há um controle rígido sobre o plano de trabalho elaborado e prescrito pelos especialistas para que seja executado por outros que não participaram de sua elaboração.

Nunca é demais reafirmar a ligação que existe entre esta Proposta e os interesses e metas traçadas pela política econômica do Banco Mundial, segundo a qual, para haver o crescimento econômico é preciso implementar melhorias na qualidade da educação, visando único e simplesmente o desenvolvimento de habilidades e competências, como já demonstrou Silva (2010, p.4). Porém, o que se percebe nas políticas públicas educacionais é a redução dos investimentos destinados a este fim e a constante desvalorização dos profissionais da educação.

A Proposta Curricular tem como principal objetivo a construção de competências que propiciem o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender sempre, ou seja, de “aprender a aprender”, como forma de inclusão. Ora, aqui podem-se estabelecer outras relações com as teorias não-críticas identificadas por Saviani. Primeiro, a afinidade com o tecnicismo pedagógico, como mencionado acima; em segundo lugar, a relação com as pedagogias do “aprender a aprender” derivadas da escola nova.

Na presente pesquisa, ficou muito claro que a Proposta Curricular determina à escola uma dupla missão: proporcionar ao aluno o desenvolvimento das competências e, ao mesmo tempo, ministrar-lhe os conhecimentos. No entanto, parece haver uma dicotomia entre o

desenvolvimento de competências e a transmissão de conhecimentos, priorizando o primeiro em detrimento do segundo. Como se, para desenvolver algumas competências, não fossem necessários adquirir também conhecimentos historicamente produzidos. O que seria mais importante: desenvolver competências ou adquirir conhecimentos? Relembrando os princípios da pedagogia histórico-crítica, a função essencial da escola é a transmissão do saber elaborado. Na perspectiva da pedagogia das competências, esse papel específico da escola ficaria em segundo plano, diferente do que ocorre com a escola privada que, em geral, não abre mão da prioridade dos conteúdos.

Finalizando, é importante ressaltar que a Proposta Curricular de São Paulo está dividida em quatro áreas: 1) a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas Ciências, Biologia, Física e Química; 2) a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio; 3) a de Ciências Humanas e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, e Psicologia, além dos conhecimentos contidos na Antropologia, Política e Economia; 4) a de Matemática, que compõe uma área específica. Sendo o objeto da presente pesquisa a disciplina da Filosofia, integrante da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, é a ela que será dirigido o foco daqui em diante.

### **3. Princípios norteadores**

A Proposta Curricular do estado de São Paulo organiza-se a partir de seis princípios norteadores que são: “uma escola que também aprende”; “o currículo como espaço de cultura”; “as competências como referência”; “prioridade para a competência da leitura e da escrita”; “articulação das competências para aprender” e “articulação com o mundo do trabalho” (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.10-20). A seguir serão analisados cada um desses princípios.



### **3.1. “Uma escola que também aprende”**

Segundo o texto da Proposta, com esse princípio há uma mudança na concepção de escola: “de instituição que ensina para instituição que também aprende a ensinar” (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.10). Assim cabe à equipe gestora a responsabilidade pela formação dos docentes e pela significação de sua prática em relação ao que é e será ensinado aos alunos. Ou seja, ao Diretor e ao Professor Coordenador Pedagógico competem prover meios para que, no dia a dia, o docente seja cada vez mais bem preparado para exercer a sua função. O professor deve estar sempre pronto para aprender mais, ou seja, para adaptar-se às novas regras impostas pelo estado e às necessidades da sociedade, isto é, do mercado.

Em um artigo publicado em dezembro de 2002, intitulado, “A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas”, Edna Lúcia da Silva e Miriam Vieira da Cunha, afirmam:

O mundo globalizado da sociedade do conhecimento trouxe mudanças significativas ao mundo do trabalho. O conceito de emprego está sendo substituído pelo de trabalho. A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos, e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico, pensante, preparado para agir e adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade (SILVA; CUNHA, 2002, p.77).

Essa citação ilustra bem a visão da Secretaria Estadual de Educação, que afirma que a escola é o meio para preparar o aluno para o mercado de trabalho, levando em consideração às mudanças do mundo globalizado. Tal visão está bem de acordo com a pedagogia das competências, segundo a qual os indivíduos têm que se adaptar às necessidades do meio, e à escola cabe dar-lhes as ferramentas necessárias para isso. E os educadores devem contribuir para a consecução desse objetivo.

De acordo com a Proposta, a conjuntura do século XXI, aliada às transformações da sociedade por conta da revolução tecnológica e dos meios de comunicação, evidenciam-se a

importância da consciência do professor quanto à relação de troca/partilha que deve manter com os alunos, em termos de experiências de aprendizagem. Afinal, não há um único dono do saber, pois um tem sempre algo a oferecer ao outro e vice-versa.

A equipe gestora passa a ser a responsável pela formação dos docentes, com a incumbência de liderar a equipe e incentivá-la para que a proposta do estado seja aplicada com êxito na sala de aula. Coloca-se nas mãos do Diretor a capacitação dos professores, reforçando o princípio de “uma escola que também aprende”. É importante ressaltar que a formação do professor é de suma importância, para que ele possa levar adiante seu compromisso político com a melhoria da educação. É imprescindível que ele tenha competência técnica e conhecimento do conteúdo que vai oferecer aos alunos. No entanto, é preciso reconhecer que os problemas da educação não estão associados somente à má formação dos professores. Há muitos outros fatores de ordem econômica, social, política e cultural que os determinam e que precisam ser explicitados, enfrentados e superados. Além disso, a responsabilidade pela formação do professor não pode ser simplesmente transferida para a equipe gestora da escola, quando, na verdade, é uma atribuição do estado, a quem cabe realizá-la com a devida qualidade.

“Uma escola que também aprende” é um princípio 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 na pedagogia das competências quanto a pedagogia da escola nova. E este é outro indício de que a Proposta de São Paulo se configura como uma teoria não-crítica da educação. Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pode-se dizer que, ao enfraquecer a função de ensinar, a Proposta acaba diluindo ou anulando a função específica da escola, com sérios prejuízos para a formação dos estudantes oriundos das camadas populares.

### **3.2. “O currículo como espaço de cultura”**

Muito já se ouviu sobre as grandes transformações da sociedade contemporânea, ocasionadas pelo contínuo avanço científico e tecnológico, sobretudo dos meios de comunicação, os quais encurtam drasticamente as distâncias entre as pessoas. Em frações de segundos pode-se

entrar em contato com alguém do outro lado do mundo, visualizar imagens de lugares distantes na tela de um computador ou até mesmo em um telefone celular. Diariamente as pessoas absorvem milhões de informações de natureza diversa. Crianças, jovens e adultos, ninguém escapa ao bombardeio de informações que todos estão expostos, seja nos lares, nas igrejas, nos clubes, nas praças, nas escolas, enfim, em todos os lugares, as quais chegam pelos mais variados meios, sejam impressos, visuais ou digitais.

De acordo com a Proposta Curricular de São Paulo, deve-se reconhecer que o aprendizado de determinado conhecimento não está associado somente às informações recebidas na escola, mas também, àquelas adquiridas difusamente, no meio social e que, de algum modo, também compõem o currículo escolar:

Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.11).

Este princípio pode ser remetido ao da “escola que também aprende”. Isso porque, de acordo com essa concepção de currículo, tudo o que é passado ou vivenciado dentro da escola é curricular. O problema é que esse modo de olhar para o papel da escola pode acabar justificando certo descompromisso com os conteúdos propriamente curriculares.

Nereide Saviani, em seu livro *Saber Escolar Currículo e Didática- problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico* (2009), afirma que “há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, destinados às massas” (SAVIANI, 2009, p.34); ou seja, a constituição do currículo educacional de um país dá-se, em grande parte, em conformidade com os organismos internacionais, como o Banco Mundial e as Nações Unidas, que formulam essas normas, critérios e modelos, produzindo “propostas elaboradas por profissionais da educação de outros países que atuam em esfera mundial”. Isso significa que a

política educacional de um estado ou país está, via de regra, atrelada aos interesses da classe dominante.

Ora, que interesse haveria em desenvolver uma educação voltada para a transmissão dos conhecimentos sistematizados? Por um lado, se a equipe escolar desenvolve muitas atividades como festas, eventos, comemorações e outras, aos olhos dos gestores da Proposta Curricular, tais atividades não estariam fora dos objetivos almejados, pois tudo isso é interpretado como componente curricular. Por outro lado, partindo-se do pressuposto de que a escola deve socializar o saber elaborado, científico, a ênfase nessas atividades “extra-curriculares” em detrimento das “curriculares” implicaria o descumprimento dessa função específica da escola e, conseqüentemente, o rebaixamento da qualidade do ensino. Na verdade, a grande questão é saber de que lado a escola está quando se propõe a executar um currículo que, muitas vezes, em nome da abertura para o desenvolvimento de atividades diversas, compromete a especificidade dessa instituição.

### **3.3. “As competências como referências”**

Este princípio, sem dúvida, é o preponderante dentre todos da Proposta Curricular de São Paulo, visto que a pedagogia das competências é sua principal referência. Segundo este princípio, a escola deve “promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno” (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.12). Afinal:

É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo (idem)

Em vista disso, “o professor mobiliza conteúdos, metodologias, e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando desenvolver competências em adolescentes” (idem). E uma das razões da opção pela abordagem das competências está associada à democratização da escola:

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências, diz respeito à democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; a escola tem que ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.13).

Muitos aspectos da Proposta chamam a atenção, mas, dizer que a escola deve ser acessível a todos merece destaque especial. Ora, será que a escola atual é realmente democrática e para todos? A quem se refere esse “todos”? Pensando em termos quantitativos e qualitativos, será que todos têm acesso à mesma educação? Outro ponto a destacar na citação acima é a afirmação de que, devido à heterogeneidade do povo brasileiro, a escola deve ser “diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados”. Ora, como operacionalizar o tratamento diferenciado para cada aluno se o “Caderno do Aluno” e o “Caderno do Professor”, que são os principais materiais utilizados ao longo do ano letivo, durante todo o Ensino Médio, são padronizados e idênticos para todos os alunos de uma mesma série e disciplina?

Enfim, o princípio das “competências como referência” não parece ser o mais apropriado para que o aluno possa de fato fazer a leitura crítica do mundo e muito menos o que mais democratiza o ensino público; pelo contrário, enquanto a proposta da escola pública de São Paulo trabalha para desenvolver as competências e habilidades em seus alunos, deixa de cumprir seu papel principal que é dotá-los do saber de que necessitam para a referida leitura. Percebe-se que há, na Proposta, como em Perrenoud, a concepção de que o desenvolvimento de competências disputa espaço no currículo com a transmissão de conteúdos, como se para desenvolver aquelas não fosse necessária a apropriação desses últimos.

Cabe destacar, ainda, o fato de que o trabalho pela construção de competências não tem necessariamente relação com o desenvolvimento crítico do aluno. Seu principal objetivo é responder às mudanças do mundo globalizado, principalmente às transformações na organização do trabalho, conforme aponta Neves:

No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES, 2005, p. 26).

Cumpra, portanto, refletir com rigor sobre os reais objetivos da adoção de uma proposta curricular pautada na construção de competências. Não se pode desconsiderar que a pedagogia das competências, visa, em última instância, a adaptar os indivíduos às exigências do mercado, a fim de garantir e ampliar a geração de lucros para as empresas. Não há, portanto, compromisso autêntico com a formação crítica dos alunos.

### **3.4. “Prioridade para a competência da leitura e escrita”**

Esse princípio representa um dos principais objetivos da escola. O domínio da leitura e da escrita é imprescindível para que o aluno possa obter sucesso e avançar no desenvolvimento da aprendizagem de qualquer conteúdo, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

A prioridade para o desenvolvimento da competência leitora está prevista no § 3º, do artigo 2º da Resolução SE 92 de 19/12/2007, segundo o qual: “a priorização dada ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e dos conceitos básicos de matemática, no ciclo I, não exime o professor da classe da abordagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento” (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 51).

De acordo com a Proposta:

A linguagem é constitutiva do ser humano. Pode-se definir linguagens como sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.14).

O desenvolvimento da linguagem está associado às condições a que estão expostos os sujeitos. Se um aluno tem mais facilidade de acesso aos meios de comunicação, livros, teatro, cinema, internet e outros, terá condições mais favoráveis de desenvolvimento do que aquele que não entra frequentemente em contato com tudo isso. Ora, não é preciso muito esforço para verificar e compreender o quanto os recursos tecnológicos, os meios de comunicação, a exposição a textos impressos e por meio de outras mídias auxiliam e aprimoram a construção da linguagem.

Lídia Maria Rodrigo, em sua obra *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* (2009), aponta a necessidade dos professores de Filosofia trabalharem com

dicionários de Língua Portuguesa, com o intuito de desenvolver o vocabulário do aluno, incrementar a compreensão semântica dos termos filosóficos, alavancar a capacidade de argumentação diante de certa posição de um colega ou de um autor. Segundo a autora:

A competência argumentativa costuma ser requisitada em diferentes instâncias da vida social; nos debates jurídicos, nas discussões éticas e políticas, no confronto de opiniões etc. A aprendizagem de procedimentos argumentativos contribui não apenas para desenvolver a capacidade da organização lógica do raciocínio, mas também para fundamentar os próprios pontos de vista, convencer o outro sobre a verdade ou justiça daquilo que se defende, refutar ideias ou responder a objeções, reconhecer e considerar o ponto de vista do interlocutor, enfim, tudo aquilo que é relevante para o exercício de uma cidadania democrática e responsável (RODRIGO, 2009, p.65).

Como os alunos chegam ao Ensino Médio com muita deficiência de leitura e escrita, várias disciplinas e, em especial, a Filosofia, conforme defende Rodrigo (2009), podem favorecer o desenvolvimento da linguagem e melhorar o desempenho global. A falta do domínio da leitura e escrita, que dificulta ou impede a compreensão de um texto, são fatores determinantes do insucesso dos alunos, ocasionando o desinteresse pelos conteúdos curriculares, inclusive da Filosofia. Não é difícil imaginar como as dificuldades dos alunos em Matemática ou Física, por exemplo, podem estar associadas à falta de compreensão dos enunciados apresentados para a resolução dos problemas.

Portanto, é inegável a importância de a escola retirar os alunos da situação de não leitores. O efetivo desempenho da leitura e da escrita é a base para que todas as outras atividades possam ser desenvolvidas pelo professor e pelos alunos.

Se os alunos do Ensino Médio chegam a esse grau de escolaridade sem o domínio da leitura e da escrita, como de fato ocorre, constata-se aí uma grande falha no processo educativo. Se não se percebeu ao longo da trajetória do aluno que ele não conseguia ler e escrever com propriedade, torna-se claro que a democratização do saber está longe de acontecer e que a escola para “todos”, infelizmente, ainda não é uma realidade no Brasil.

Diante desse quadro, resta ainda questionar: será que a Proposta Curricular de Filosofia de São Paulo favorece ao princípio da “prioridade para a competência da leitura e da escrita”, como ela própria anuncia pretender? Ao que parece, a resposta é negativa. Ao analisar os conteúdos do “Caderno do Aluno” e do “Caderno do Professor”, percebe-se que o material fornecido é

constituído, na sua maioria, por fragmentos de textos, situados fora do contexto dos alunos e com atividades de interpretação elaboradas apenas em perguntas e respostas. Entende-se que o formato proposto pelo “Caderno do Aluno” desestimula o hábito de leitura visto que, os alunos precisam apenas se preocupar em responder aos questionamentos que, em grande parte das “situações de aprendizagem”, dependem exclusivamente da explicação do professor. O “Caderno do Aluno” não apresenta subsídios suficientes que favoreçam a autonomia do estudante.

### **3.5. “Articulação das competências para aprender”**

O discurso que marca este princípio é a caracterização da escola como responsável pela preparação do aluno para a vida. Ou seja, a escola tem o papel de preparar o aluno para ser inserido na vida social como um todo e no mercado de trabalho. Daí a expressão “educar para a vida” (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.18). E, para atender a esse propósito, a Proposta defende que “a quantidade e a qualidade do conhecimento tem de ser determinada pela sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola” (idem).

Este princípio revela a dicotomia que existe entre trabalhar com conteúdos e trabalhar com 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. Como se pode constatar no documento:

Mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino de selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cujas referências são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo de outro (idem).

A Proposta Curricular do estado de São Paulo está embasado nas competências exigidas para o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, 1998.<sup>15</sup> Já se passou mais de uma década

---

<sup>15</sup> As competências verificadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL/MEC, 1998) são: 1ª – “Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica”; 2ª – “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”; 3ª – “Selecionar, organizar relacionar,



desde a implantação desse currículo sem que ele tivesse sido alterado substancialmente. Ora, será que realmente essa Proposta está de acordo com o tempo e o espaço, como ela própria apregoa que deva ocorrer? Será que no estilo em que foram formatados o “Caderno do Aluno” e o “Caderno do Professor”, constituídos por fragmentos de textos e propostas de atividades esparsas, dá oportunidade ao professor e alunos de variar os conteúdos que serão trabalhados? A hipótese aqui é de que não.

De fato, não se pode aceitar que, ao priorizar o desenvolvimento de competências em detrimento da transmissão de conhecimentos, o aluno consiga “dominar a norma padrão da Língua Portuguesa” (idem) ou “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais” (idem), por exemplo. Além disso, mesmo do ponto de vista do desenvolvimento de competências, não houve, por exemplo, a preocupação com a elaboração de materiais que efetivamente estimulassem a leitura e a escrita dos alunos. Os textos contidos no “Caderno do Aluno” não são suficientes para o desenvolvimento dessa competência. Neste caso, pode-se afirmar a existência de uma incoerência entre o enunciado da Proposta e os materiais oferecidos aos alunos e professores.

### **3.6. “Articulação com o mundo do trabalho”**

De acordo com a Proposta (idem, p. 20), este princípio tem como fundamento a Lei 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Não há pretensão de formação de especialistas, porém durante o Ensino Médio “o aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento” (idem). Esse princípio também está atrelado aos conteúdos que serão trabalhados pelo professor e sua utilidade prática na vida do aluno. Segundo a Secretaria Estadual da Educação, muitas das dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à falta de articulação entre aquilo que se ensina e a sua utilização prática no dia a dia. Nesse ponto, há perfeita coincidência com a posição de Perrenoud (2000, p.69), quando este afirma que a escola deve

---

interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema”; 4ª – “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente”; 5ª – “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (idem, p.19).

despertar no aluno o desejo de aprender e o professor deve procurar dar sentido àquilo que ensina. De acordo com suas palavras:

Se a escola quisesse criar e manter o desejo de saber e a decisão de aprender, deveria diminuir consideravelmente seus programas, de maneira a integrar em um capítulo tudo o que permita aos alunos dar-lhe sentido e ter vontade de se apropriar desse conhecimento (PERRENOUD, 2010, p. 69).

O problema, por vezes mencionado aqui, está justamente em atrelar o ensino ao interesse imediato dos alunos e à exigência de aplicabilidade prática daquilo que lhe é ensinado, o que pode levar ao empobrecimento desse ensino, ainda mais se para “criar e manter o desejo de saber e a decisão de aprender” dos alunos é preciso diminuir consideravelmente os programas de ensino.

Os objetivos do Ensino Médio também estão contemplados na Resolução SE 92, de 19/12/2007, em seu artigo 3º que diz:

Art. 3º- Os cursos do Ensino Médio, estruturados em três séries anuais, terão sua organização curricular, orientada por dupla finalidade:

I- Curso de sólida formação básica, que abre ao jovem efetivas oportunidades de consolidação dos conteúdos estudados ao longo do Ensino Médio, objetivando a preparação para prosseguimento de estudos em nível superior;

II- Curso de formação básica e profissional, centrado no desenvolvimento de competências para o mundo produtivo que assegura ao jovem sua inserção no mercado de trabalho, mediante a aquisição de determinada habilitação profissional. (SÃO PAULO/SEE, 2008, p. 51).

Como se pode perceber, um dos objetivos mais importantes da Proposta Curricular de São Paulo, inclusive em harmonia com a LDB, é “a 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 aperfeiçoamento posteriores” (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.23).

Levando em consideração que a Proposta está embasada na pedagogia das competências, pode-se concluir que Saviani (2010) tem razão ao considerar que a pedagogia das competências está a serviço do mercado. O homem é levado, seja pela escola, seja por outros meios, a adaptar-se para atender aos interesses do capitalismo. Como afirma o autor: “o empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas 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” (SAVIANI, 2010, p.437).

Se a pedagogia das competências tem como objetivo principal, segundo Saviani (idem), adaptar os indivíduos às necessidades do mercado, e se a Proposta Curricular de São Paulo baseia-se nessa pedagogia, então é pouco provável que demonstre algum empenho em desenvolver alunos críticos, que consigam enxergar a realidade para além das aparências. Na medida em que é estabelecido que um dos princípios da educação pública de São Paulo é a articulação com o mundo do trabalho, a mensagem que fica subentendida é a de que a sociedade deve permanecer como está: o Ensino Médio público deve continuar preparando pessoas que serão inseridas no mercado de trabalho, geralmente como mão de obra barata e dócil, e as instituições de educação privada preparando pessoas que vão constituir a classe pensante do país e manter a hegemonia das elites, longe de proporcionar uma transformação social.

#### **4. A estrutura organizacional dos Cadernos de Filosofia do professor e do aluno**

O “Caderno do Aluno” e o “Caderno do Professor são as principais fontes para análise e compreensão da Proposta Curricular de Filosofia do estado de São Paulo. Desde o ano de 2008, quando foi implantada, esses têm sido os materiais mais significativos de que a escola dispõe para que possa ser denominada como “rede”, conforme aponta o documento intitulado *Currículo do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.7). Esses cadernos também são os instrumentos que prescrevem ao professor e ao aluno o trabalho que deverão desenvolver durante o ano letivo

Um dos maiores argumentos da Secretaria da Educação para a implantação desta proposta é a eliminação das diferenças de conteúdos em todo o estado, oportunizando assim, por ocasião das avaliações externas, que todos os alunos concorram em “pé de igualdade”. A baixa qualidade do material, porém, lança dúvidas sobre a validade dessa argumentação. Um dos problemas que se observa na Proposta é a presença, nela, de fortes traços de tecnicismo pedagógico, pois o professor é levado à reprodução de um material que mais parece uma “prescrição” de receita pronta, de cuja elaboração ele não participou. Diferentemente dessa posição, Rodrigo propõe:

Além da formatação dos cursos e aulas que deve ministrar, também constitui competência específica do professor a produção de textos didáticos, cujo autor, de direito só pode ser alguém que é detentor de conhecimentos e experiências relativas à prática do ensino. Não se trata de propor que todos os professores do ensino médio escrevam livros didáticos, mas que produzam pequenos textos para utilização nas suas aulas. Por vezes, a dificuldade de encontrar material didático de qualidade com vistas à abordagem de determinado conteúdo, pode demandar que o próprio professor redija textos de apoio adequados aos objetivos didáticos que se propõe alcançar (RODRIGO, 2009, p.70).

Essa não deixa de ser indiretamente uma crítica ao material imposto pela Secretaria. O professor acaba sendo mero reprodutor, de uma proposta educacional pensada e imposta por pessoas externas à escola, o que impossibilita a produção ou construção do seu próprio discurso pedagógico. Na perspectiva de Rodrigo, porém, “o professor é a única autoridade competente para determinar em que termos e até que ponto é possível avançar no trabalho em sala de aula” (RODRIGO, 2009, p. 81).

A partir de uma análise mais detalhada do “Caderno do Aluno” e do “Caderno do Professor”, pode-se verificar que ao professor praticamente inexitem opções de escolha. No “Caderno do Professor”, em todas as “Situações de Aprendizagem”, há uma ficha na qual consta: o tempo previsto para o desenvolvimento dos conteúdos e temas, a relação dos conteúdos, competências e habilidades que se espera alcançar, as estratégias e os recursos a serem empregados, e os critérios de avaliação.

#### **4.1. Estrutura do “Caderno do Professor”**

Para cada série do Ensino Médio existem 4 volumes do Caderno do Professor, sendo que cada um deles está dividido em 4 “Situações de Aprendizagem”, algumas com temas centrais acrescido do tema da “Situação de Aprendizagem”, outras apenas com o tema da “Situação de Aprendizagem”. Desse modo, o curso completo do Ensino Médio regular, organizado em três anos, é composto por 12 volumes de “Caderno do Professor”, divididos em 18 temas centrais e 47 “Situações de Aprendizagem”.

Convém ressaltar que os temas centrais aparecem apenas duas vezes: uma no primeiro volume da primeira série (primeiro bimestre) e, depois, nos quatro volumes da terceira série. Portanto, do segundo bimestre da primeira série até o término da segunda série, a Proposta não

está pautada em um tema central, mas apenas em “Situações de Aprendizagem”. A apresentação desses temas em cada série pode ser conferida no Anexo I.

Há no “Caderno do Professor” as orientações para que ele desenvolva as atividades das “Situações de Aprendizagem”, de acordo com os objetivos da Proposta Curricular. Essas orientações incluem conteúdos e temas, estratégias, recursos e materiais, propostas de avaliação e de recuperação, assim como competências e habilidades que o aluno deve desenvolver durante a execução de cada “Situação de aprendizagem”. Tanto para as atividades comuns do dia a dia, quanto para as avaliações ou para a recuperação, o professor tem à sua disposição as perguntas que fará aos alunos e, também, suas possíveis respostas. Dessa forma, retira-se do profissional da educação a possibilidade de que exerça com autonomia e criatividade a especificidade de sua função. Um exemplo desse caráter prescritivo da Proposta pode ser verificado na citação abaixo:

Para esta aula será necessário ter em mãos pequenas biografias de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Na primeira aula comece apresentando as seguintes questões:

Para que serve um garfo? (para comer).

Para que serve um carro? (para se locomover, namorar, fugir da chuva, satisfazer vaidade).

Para que serve um computador? (para acessar sites de relacionamento, ler notícias, fazer pesquisa, trabalhar)

Para que serve um ser humano?

Caso os alunos apresentem alguma utilidade associada ao ser humano, procure apresentar os malefícios de comparar um ser humano a um instrumento (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.18).

Toda a Proposta segue esse mesmo estilo de prescrição de receita pronta, restando ao professor simplesmente repetir o que já foi produzido por uma equipe de supostos especialistas, os quais, por sua vez, desconhecem a realidade e as características peculiares de cada unidade escolar. Tanto não conhecem que, por vezes, o tempo proposto para a realização das atividades é insuficiente.

Para ilustrar esse fato, pode-se comparar o tempo previsto no “Caderno do Professor” para as atividades propostas para a primeira série e o disposto na matriz curricular referente ao ano de 2012, da Escola Estadual Professora Celeste Palandi de Mello, situada na periferia do município de Campinas/SP. Segundo o Caderno, essas atividades demandariam 52 aulas. A matriz curricular da escola, porém, prevê apenas 1 aula de Filosofia por semana para a primeira série do Ensino Médio, número que, multiplicado por 40 semanas anuais, que é tempo letivo total para um ano de trabalho escolar, totaliza apenas 40 aulas. De imediato, percebe-se que o tempo previsto pela Secretaria é insuficiente para desenvolver sua própria proposta pedagógica.

Por outro lado, para desenvolver as atividades da segunda série são previstas 46 aulas. Contudo, nessa mesma escola, há disposição de 80 aulas durante o ano letivo para tais turmas, verificando-se um saldo de 34 aulas. Ora, se conforme anunciou a Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola, “o uso do Caderno foi um sucesso” (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.6), pode-se inferir que, se o professor conseguiu trabalhar tudo que precisava na disciplina, então não restaria muito o que fazer no tempo restante. O mesmo problema ocorre em relação à terceira série, quando o tempo previsto pela proposta é de 59 aulas e na grade curricular há disposição de 80 aulas durante o ano.

Portanto, percebe-se a existência de uma incoerência entre o tempo previsto na proposta pedagógica e o tempo real disponível para ser trabalhado com o aluno. Talvez essa previsão tenha sido elaborada tomando-se por base a realidade de uma determinada escola, ou a média geral das escolas. Não há, porém, qualquer explicação para o estabelecimento desse tempo. De todo modo, a padronização para todas as escolas mostra-se falha, em virtude dessa incoerência.

#### **4.2. Estrutura do “Caderno do Aluno”**

O “Caderno do Aluno” está organizado no formato de apostilas, em uma coleção de 4 volumes para cada série, totalizando 12 para todo o Ensino Médio. A organização respeita, praticamente, a mesma estrutura do “Caderno do Professor”. Entretanto, não inicia com um tema central, indo diretamente à “Situação de Aprendizagem”, seguindo a sequência apresentada no Anexo I.

Para compreender a estrutura do “Caderno do Aluno” foi realizada a leitura de todos os volumes, de todas as séries, constatando-se, inicialmente, que não há qualquer orientação preliminar aos alunos, exceto na carta de apresentação do material, elaborada pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria Educação.

O “Caderno do Aluno” nada mais é do que um caderno de atividades, cuja realização depende totalmente da explicação do professor e das informações contidas no “Caderno do Professor”. Isso torna evidente a dependência dos estudantes em relação ao professor, em vez de proporcionar-lhes maior autonomia e oportunidades de progresso.

Além disso, cabe destacar como características do Caderno: a descontinuidade existente entre os temas abordados; a passagem abrupta de um tema para outro; o pouco ou nenhum aprofundamento dos temas; a quase inexistência de textos de leitura. Aliás, se de fato há “prioridade para a competência da leitura e escrita” (SÃO PAULO/SEE, 2010, p.14), o pequeno volume de textos denuncia uma incoerência interna da proposta.

Observou-se, ainda, que o Caderno, na maioria das vezes, é composto por quatro e, em alguns casos, três “Situações de Aprendizagem”, cada uma delas incluindo os tópicos abaixo apresentados.

#### **4.2.1. “Pesquisa individual”**

No “Caderno do Aluno”, encontram-se atividades em que os alunos são orientados a buscar em bibliotecas, dicionários, internet e outros meios, os significados de palavras ou termos desconhecidos, como por exemplo: “intelecto”, “reflexão crítica” e “Filosofia”. Na sequência, recomenda-se que o professor abra espaço para discussões e questionamentos, motivados por perguntas do tipo: “o que vocês pensam a respeito da Filosofia?” Se a resposta do aluno não for condizente com a que consta do “Caderno do Professor”, o professor deve apresentá-la como se estivesse fazendo uso de um gabarito. Apesar de ressaltar nas orientações ao professor, que “é importante orientar o trabalho de pesquisa passo a passo”, na atividade de “pesquisa individual” faltam, no Caderno, orientações sobre o conceito de pesquisa e os passos a seguir para sua realização. Portanto, cumpre questionar: trata-se realmente de uma pesquisa, ou se está brincando de pesquisar?

A Secretaria justifica a proposta de pesquisa contida no Caderno alegando que se trata de uma atividade que extrapola os muros da escola, que tem relação direta com as tradicionais lições de casa e que está associada ao uso das tecnologias e comunicação, as quais, tem potencial para auxiliar na aprendizagem (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.118).

De acordo com Demo (1996, p. 47), para que o professor tenha as condições necessárias de desenvolver uma educação pela pesquisa, primeiro ele próprio deve ter o hábito de pesquisar. Não no sentido de um “profissional da pesquisa, como um doutor”, mas de um educador pesquisador, que responde pela sua proposta pedagógica, elaborada com base na proposta pedagógica da escola. Um professor que tenha a preocupação de ensaiar a produção de seus próprios textos, que serão usados em suas aulas.

Não é possível aproximar a proposta de educação pela pesquisa de Demo com a da Secretaria da Educação. Se para o primeiro, para que o professor trabalhe com pesquisa ele precisa ser um educador pesquisador, isso, dificilmente ocorreria nas salas de aula organizadas de acordo com os preceitos da segunda. A situação a que está exposto o professor, com o excesso de alunos sob sua responsabilidade e a grande quantidade de burocracia a que deve responder, impede que se proponha a essa dinâmica de trabalho. Portanto, pedir ao aluno que faça uma pesquisa, sem que ele ou o professor tenham muito claro o porquê desta atividade, poderá comprometer a qualidade dos resultados. Fazer por obrigação, no sentido do cumprimento puro e simples de uma imposição, evidencia, novamente, a presença na Proposta de traços do tecnicismo pedagógico. Assim, cumpre questionar: na forma como é realizada, qual a razão desta atividade? Em que ela contribui para a apropriação dos conteúdos que devem ser ensinados pela escola?

#### **4.2.2. “Lição de casa”**

Para compreender este tópico, buscou-se mapear as atividades propostas nas três séries. Assim, conforme o Caderno do Aluno, (SÃO PAULO, SEE, 2009), observou-se que, para os alunos da primeira série, foi solicitado que produzam um texto demonstrando a diferença entre o significado de reflexão do espelho e a reflexão intelectual (SÃO PAULO, SEE, 2009, v.1, p.8); pesquisem a biografia de um filósofo indicado pelo professor (idem, p.23); respondam aos



questionamentos sobre o papel do estado em relação à cultura (idem, v.2, p.26); pesquisem sobre os autores do anarquismo e as ideias centrais desta teoria (idem, v.3, p.21); respondam questionamentos sobre a diferença entre dinheiro e capital (idem, p.27); pesquisem em dicionário sobre o termo “Democracia” (idem, v.4, p.16); busquem imagens, músicas e poemas que retratam sobre a violação dos direitos humanos e façam entrevistas com pessoas do bairro sobre política, (idem, p.25;30).

Na segunda série propõe-se: interpretação de textos filosóficos (idem, v.1, p.6.); produção de um texto argumentativo diferenciando sentimentos e razão (idem, p.12); questionamentos sobre medidas para tomar boas decisões (idem, p.18); leitura, análise e produção de textos (idem, p.33); produção de texto (idem, v.2, p.26); questionamentos sobre os comportamentos das pessoas do cotidiano (como agem e como deveriam agir) (idem, p.35); análise de gráfico sobre a desigualdade social e econômica (idem, v.3, p.17); leitura e análise de texto (idem, p.21); pesquisa sobre bioética (idem, v.4, p.8) e sobre razão instrumental e coisificação do mundo (idem, v.4, p.12); produção de texto sobre a banalização do mal (idem, v.4, p.19).

Na terceira série são propostas: entrevistas para identificar o que as pessoas sabem sobre a Filosofia (idem, v1, p.5) e pesquisar na internet piadas sobre a Filosofia e os filósofos (idem, v1, p.19), com posterior socialização dos dados com a classe; leitura e análise de texto sobre o significado da Filosofia (idem, v1, p.28); pesquisa sobre a relação entre “a forma do corpo humano e a construção da humanidade tal como se conhece atualmente (idem, v1, p.40); leitura e análise de texto *Protágoras* (idem, v.2, p.14) interpretação de texto, a partir de questionário; pesquisa sobre Platão, envolvendo o contexto histórico, dados biográficos, pensamento filosófico e obras; produção de fábula para explicar a origem das classes sociais no Brasil (idem, p.24); pesquisa na internet ou em outras fontes sobre a participação política das mulheres no Brasil (idem, p.30); entrevista com outros professores sobre a existência de mitos na ciência; busca de exemplos de momentos em que a ciência promove humanização e posterior debate sobre as possibilidades e os limites da ciência na humanização (idem, p.7); interpretação do filme “O auto da compadecida” (idem, p.16); questionamento sobre o livre arbítrio (idem, p.20); análise das músicas “O sal da Terra” de Beto Guedes e “O amanhã” de João Sérgio, buscando a concepção de liberdade a elas subjacente (idem, p.39); análise e resumo do texto de Epicuro, desvelando seus conselhos para alcançar a felicidade (idem, v.4, p.16); resposta ao questionamento sobre o papel que Epicuro atribui à Filosofia para alcançar a felicidade (idem); pesquisa sobre as relações que as diferentes culturas

têm com a morte (idem, v.4, p.21); interpretação de frases sobre os conceitos de felicidade (idem, p.24).

Como pode ser observado, as atividades de pesquisa estão muito presentes nas “Lições de casa”, assim como nas atividades diárias, principalmente como “pesquisa individual”. Isso parece indicar que a pesquisa, de fato, tem peso importante na proposta, como foi abordado acima.

A respeito da pesquisa, o “Caderno do Professor” apresenta o seguinte alerta aos professores:

Oriente seus alunos sobre as fontes de pesquisa, enfatizando a importância de consultar boas enciclopédias, dicionários de filosofia, livros didáticos e paradidáticos, além de revistas especializadas. Caso seja possível em sua escola, recomende o uso da internet, mas assegure de que suas orientações serão seguidas, especialmente para evitar a cópia pura e simples de conteúdos não entendidos (SÃO PAULO/SEE, 2009, p.29).

De maneira geral, as atividades de pesquisa nas lições de casa estão relacionadas ao tema que está sendo tratado em cada aula. Quando o assunto envolve questões como religião, raça, por exemplo, os alunos são alertados para o respeito à diversidade e a não discriminação. Os objetivos dessas atividades incluem: aproximar os alunos dos conceitos filosóficos e desenvolver a autonomia do aluno.

Neste aspecto, a realização da “lição de casa” como forma de pesquisa pode ser produtiva. Porém, também se nota que, em algumas situações, não há retomada pelo professor, na aula seguinte, da tarefa realizada pelo aluno. Essa falta de sequência do trabalho pedagógico é preocupante porque pode comprometer a articulação entre os conteúdos propostos para a aula e a “lição de casa”. No entanto, quando bem planejada, direcionada e articulada com o conteúdo trabalhado pelo professor, pode ser uma importante aliada para favorecer a aprendizagem. De todo modo, seria mais interessante se o professor tivesse participação ativa no processo de planejamento dessas atividades, em vez de ser seu mero executor, como um trabalhador alienado. Além disso, cabe verificar se as condições de que dispõem os alunos para realizar essas lições de casa, permitem que retirem delas todo o proveito que seria desejável.

### 4.2.3. “Leitura e análise de texto”

Os textos apresentados nos Cadernos geralmente são fragmentos de textos filosóficos ou textos elaborados por diversos autores especialmente para integrar a Proposta. Como se trata de uma produção coletiva, cujos direitos autorais são adquiridos pela Secretaria, não há menção aos nomes desses autores, exceto na ficha catalográfica do material.

A atividade de análise de textos, proposta aos alunos, geralmente ocorre por meio de questionamentos ou preenchimento de quadros. As respostas encontram-se no “Caderno do Professor”, inclusive com as possíveis respostas dos alunos. Nesse caso, o que se verifica, é uma espécie de estudo dirigido, que procura assegurar a objetividade do trabalho pedagógico, minimizando as interferências de elementos subjetivos do professor e do aluno. Tanto professor quanto aluno não dispõe de muitas opções; tudo já está traçado, tanto as estratégias quanto os objetivos. De fato, na Proposta em questão, professor e alunos, estão engessados, inclusive pelo tempo estipulado para cada “Situação de Aprendizagem”, o que aumenta o risco de reprodução acrítica do que foi elaborado por pessoas externas à realidade escolar.

Outro ponto muito importante a ser destacado neste tópico diz respeito ao fato de a competência leitora ser considerada prioridade, embora, incoerentemente, o Caderno do Aluno não traga textos suficientes para desenvolver essa competência.

Se na pedagogia das competências o aluno deve ser preparado para a vida, e se a competência leitora é a base para o desenvolvimento de todas as outras competências, no ensino de Filosofia, a leitura de textos filosóficos deveria ser mais estimulada. No entanto, não é o que se verifica. Caberia, pois, investigar as razões dessa aparente incoerência.

Na atual conjuntura da educação, principalmente nas escolas públicas, sabe-se que os alunos têm muitas limitações, principalmente no que diz respeito à leitura e interpretação de textos simples. Portanto, mais difícil ainda será, para eles, a leitura e compreensão de textos específicos de Filosofia. Como, então, trabalhar nessa disciplina com alunos com esse perfil, sem empobrecer o ensino? Como intervir de forma positiva, sem abandonar a importância dos conteúdos e, ao mesmo tempo, desenvolver a competência de leitura e escrita? Como destaca Rodrigo: “É preciso juntamente com os conteúdos filosóficos, investir na sua aquisição, ou seja, na capacidade de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir etc.” (RODRIGO, 2009, p. 23). Esse

alerta da autora é muito importante, visto que se tem consciência de que é praticamente impossível alcançar o domínio do saber elaborado sem que, primeiro, o aluno aprenda a ler e a escrever com fluência. Afinal, esse é um dos principais recursos que lhe permitirá desenvolver uma visão de mundo mais crítica e coerente.

#### **4.2.4. “Você aprendeu?”**

Nesse item encontram-se vários questionamentos que estão presentes em todas as “Situações de Aprendizagem”. No “Caderno do Aluno”, aparece apenas como mais uma atividade, porém no “Caderno do Professor” trata-se de uma proposta de avaliação.

No “Caderno do Professor” aparece o alerta de que é o professor quem deve decidir quando e como avaliar os alunos. Porém a atividade avaliativa já está dada, inclusive com as possíveis respostas que serão oferecidas pelos alunos, como se pode observar na passagem abaixo:

Comente o tratamento dispensado ao tema morte no texto de Montaigne e no texto da Organização Pan-americana de saúde.

*Montaigne pensa a morte valendo-se da própria experiência, sem referências a dados gerais sobre a mortalidade em seu tempo e país. O texto da Organização Pan- Americana da Saúde- OPS, apresenta dados gerais sobre a mortalidade, a partir de estudos de grandes contingentes populacionais. A reflexão de Montaigne é subjetiva e o relatório da OPS procura apresentar dados baseados em informações objetivas (SÃO PAULO, SEE, 2009, p.13).*

Desse modo, a atividade de avaliação dispensa o professor de pensar para elaborá-la. Basta que reproduza o que foi planejado pelos especialistas da Secretaria. Cumpre, então, questionar: estaria o governo subestimando a capacidade dos professores para a elaboração de atividades de avaliação? Qual a razão de prover ao professor um gabarito com as respostas das

questões avaliativas? E mais, se o aluno não chegou à resposta precisa, existe ainda a possibilidade de recuperação. Mas também neste caso encontram-se no “Caderno do Professor” as questões a que deverão ser submetidos os alunos. Ao que parece, a proposta fundada na pedagogia das competências não confia muito na competência daqueles que devem pô-la em prática.

## **5. Concepção de Avaliação**

O “Caderno do Professor” traz as seguintes recomendações sobre as atividades de avaliação: registros sobre as participações dos alunos nas discussões; análise dos textos escritos pelos alunos; observações e anotações sobre as participações dos alunos; verificações sobre o desenvolvimento da competência de ler um texto filosófico de modo investigativo, ordenando as suas ideias; verificações quanto à organização do “Caderno do Aluno” e a correção dos exercícios; observações e anotações a respeito da participação oral dos alunos; verificações do domínio dos conteúdos (conceitos, ideias, raciocínios etc.), da capacidade de expressão clara, fluente, coerente, bem articulada e consistente, buscando superar o senso comum; verificações da capacidade do aluno para produzir dissertações individuais, provas dissertativas e reflexivas e verificações da capacidade dos alunos criarem hipóteses sobre o tema abordado pelo professor e sínteses escritas individuais e coletivas.

Além disso, a avaliação visa ainda a: controlar se todas as atividades foram concluídas; verificar o empenho de cada aluno nas tarefas de pesquisa; identificar o progresso da reflexão desenvolvida pelo aluno em sala de aula ou em atividade extraclasse. Na realidade, o principal objetivo da avaliação é “verificar se as competências e habilidades esperadas foram satisfatoriamente desenvolvidas” (SEE, SP, 2009, p.31), como se pode verificar em diversas passagens do “Caderno do Professor”. Obviamente, os objetivos da avaliação estão articulados com os objetivos gerais da Proposta, os quais estão associados à construção de competências.

O fato de a avaliação apresentar-se, também ela, como uma receita a ser seguida pelo professor e de ter como um de seus objetivos o controle do fazer do professor e dos alunos, revela, novamente, a influência do tecnicismo pedagógico na confecção da Proposta.

Enfim, a apresentação destes cinco tópicos permite esboçar a estrutura do “Caderno do Aluno”. Cabe registrar que, apesar da íntima relação que guardam entre si, foram também encontradas divergências entre o esse Caderno e o do Professor. Por exemplo, há atividades

sugeridas no “Caderno do Aluno”, envolvendo certos filósofos, sem que os alunos tivessem tido acesso aos textos desses autores. Por exemplo, o 2º volume do Caderno do Aluno da primeira série traz a seguinte atividade:

“De acordo com as explicações de seu professor, escreva ao lado das imagens, os critérios para uma boa teoria científica segundo Karl Popper” (SÃO PAULO, SEE, 2009, vol. 2, p.11).

Especificamente neste caso, no “Caderno do Aluno” não consta o referido texto de Popper. Se o aluno não pôde entrar em contato com o texto do autor, ele dependerá exclusivamente da visão do professor, o que dificultará o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, bem como de sua capacidade de leitura e reflexão.

Já no “Caderno do Professor” existem apenas breves considerações sobre o pensamento de Karl Popper e Thomas Khun, ao tratar do “falsificacionismo”, que estabelece que uma boa teoria é considerada quando ela pode ser contrariada. Segundo essa perspectiva, “o valor do conhecimento científico não vem da observação de experiências, mas da possibilidade de a teoria ser contrariada, ou melhor falseada” (SÃO PAULO, SEE, 2009, vol. 2, p.15). Isso parece muito pouco para subsidiar o trabalho do professor e do aluno, ainda mais quando se tem como prioridade desenvolver a competência leitora.

## **6. A questão dos conteúdos**

Os conteúdos estão organizados em tópicos e têm como objetivo o desenvolvimento das competências e habilidades. A presença desses conteúdos, portanto, não se justifica pelo fato de instrumentalizarem o aluno para atuar de forma crítica na sociedade; o que se espera deles é que concorram para o desenvolvimento de habilidades e competências que capacitem o aluno para uma determinada atividade prática. Assim como a pedagogia das competências, a Proposta Curricular de São Paulo demonstra a sua prioridade para a construção das competências em detrimento do ensino de conteúdos.

Essa forma de tratar os conteúdos não resulta de um ato impensado ou da ingenuidade dos elaboradores da Proposta Curricular de São Paulo. Pelo contrário, faz parte de uma política educacional planejada de acordo com os interesses da classe dominante. Aliás, articular a

educação com esses interesses não é algo novo na história da educação brasileira, conforme aponta Sanfelice:

Com a produção histórica da escola estatal, no âmbito das sociedades capitalistas, desde os meados do século XVI, o Estado foi moldado, em especial pelo ideário burguês, para constituir-se no principal articulador da educação para o povo. Nesse empenho teve de superar as influências até então hegemônicas da Igreja Católica. Não obteve sucesso, por exemplo, na universalização da escola estatal primária com facilidade, sem contestações ou sem superar as adversidades e contradições intrínsecas, produzidas por outros interesses de ideologias, grupos ou classes sociais. Mas, pode-se dizer que o Estado consolidou-se no papel de educador do povo, usando a educação formal da instituição como veículo de execução da referida tarefa. Consagraram-se naquele contexto, os princípios da laicidade, da gratuidade, da escola única e gratuita para todos. É claro que não foi esse o único mecanismo utilizado para se proceder à sujeição do povo à nova ordem sócio-econômica e cultural. Em última instância: era preciso encontrar as formas pelas quais as classes trabalhadoras seriam preparadas para atenderem de forma pacífica e disciplinada às determinações do mundo do trabalho, sob a égide do capital (SANFELICE, 2008, p.37).

Na referida Proposta, o que se constata não é diferente. O Estado dispõe dos recursos educacionais para formar pessoas de acordo com as necessidades do modo de produção capitalista, em seu atual estágio de desenvolvimento no Brasil. Assim, os conteúdos oferecidos na educação básica têm como único objetivo o desenvolvimento das competências e habilidades que o indivíduo necessita para adquirir certa competitividade exigida pelo mercado, de modo que o mesmo possa atuar de forma eficiente e contribuir para ampliar os lucros do empresariado. Como denuncia Sanfelice (2008, p. 40): “enquanto isso os currículos escolares vão se esvaziando em conteúdos, substituídos por práticas e saberes e que cada vez auxiliam menos a pensar, entender e explicar a própria realidade para nela se posicionar como sujeito da história”. Esta é a razão da prioridade para a construção de competências, em detrimento da formação do pensamento crítico dos alunos.

Diferentemente, para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos são essenciais, na medida em que têm como objetivos “que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2008, p.143). A prioridade aqui, portanto, se inverte, deslocando-se para a

transmissão do saber elaborado, sem no entanto desconsiderar que essa transmissão também é condição para o desenvolvimento de competências.

Os conteúdos previstos na Proposta para se atingir o objetivo da construção das competências e habilidades específicas para o ensino Médio podem ser conferidos no anexo II.

Vale ressaltar, que a organização prévia dos conteúdos por especialistas responsáveis pela elaboração da Proposta, bem como as diversas estratégias de controle da iniciativa do professor no trato com esses conteúdos, reforçam a hipótese da influência do tecnicismo pedagógico sobre a Proposta Curricular. Segundo Saviani, “a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2010, p.382). Ora, parece ser exatamente isso que se verifica na referida Proposta.

Se professores executam uma proposta que foi pensada e imposta por uma equipe de técnicos contratados pela Secretaria da Educação, sem levar em conta o que ocorre dentro das escolas públicas e que, de resto, não garante a qualidade da educação oferecida, pode-se afirmar que, de certo modo, esses professores são convertidos em trabalhadores alienados. Marx (2002, p. 211) diferencia o trabalho das aranhas e do tecelão, da abelha e do arquiteto, pelo fato de que tanto o tecelão quanto o arquiteto participaram do planejamento de seu trabalho antes de executá-lo, o que torna o trabalho uma atividade exclusivamente humana. Segundo ele:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2002, p. 211-212).

Ora, essa não é a realidade dos professores que, ao chegarem a uma determinada escola, se deparam com a proposta pedagógica pronta, à espera de ser por eles devidamente executada.

Concluindo, pode-se afirmar que, também no que se refere aos conteúdos, a Proposta Curricular de São Paulo, ao invés de proporcionar uma inovação educacional que de fato valorize o profissional da educação e propicie o desenvolvimento do aluno, configura-se como uma



política que não leva em conta as características peculiares de cada escola, que impõe um programa padronizado e que pressiona a equipe escolar por meio do controle externo e da premiação aos professores. O problema maior, porém, não está na padronização dos conteúdos. Se na pedagogia histórico-crítica a educação só tem sentido se for capaz de transmitir para as novas gerações os conhecimentos historicamente construídos, isto não seria possível sem um certo grau de padronização dos conteúdos. O grande problema está na superficialidade dos conteúdos, na privação dos estudantes das camadas populares ao acesso ao saber elaborado necessário para que atuem de forma crítica na sociedade. Um exemplo dessa superficialidade é o caso, já citado, da atividade proposta no “Caderno do Aluno” da primeira série, Volume 2, página 11, referente à teoria de Popper.

Enfim, levando em consideração a precariedade com que são trabalhados na Proposta, o lugar irrelevante que esta lhes reserva, a superficialidade de sua abordagem e a descontinuidade dos temas, pode-se concluir que os conteúdos não são prioritários na proposta. Assim sendo, a função de escola como mediadora para a transformação social fica comprometida.

A própria natureza da educação escolar, se entendida como socialização do saber elaborado, fica desfigurada. Nesse sentido, a Proposta de São Paulo, ao minimizar a importância dos conteúdos, acaba por desnaturar a educação escolar que pretende organizar, o que, em última instância, tem como resultado um empobrecimento cultural e político dos alunos que estudam nas escolas públicas.

## **7. Competências e habilidades**

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, na área Ciências Humanas e suas tecnologias” anuncia que o principal objetivo da reformulação implementada pela Secretaria foi “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências” (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.7); ou seja, pode-se afirmar sem maiores preocupações que a Secretaria adotou a pedagogia das competências como referência para a elaboração de sua Proposta Curricular, conforme citação abaixo:

Este documento apresenta os princípios norteadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.7).

Ora, como já foi destacado, a pedagogia das competências, tem como principal objetivo atender aos interesses da sociedade capitalista, preparando os estudantes para atuarem de forma mais produtiva no mercado e reforçando a hegemonia da classe dominante. Mas a Proposta Curricular de São Paulo também visa a atender às demandas da chamada “sociedade do conhecimento”. O que isso significa?

Segundo Squirra, (2005, p.261), “a sociedade do conhecimento” também se revela como uma forma de exclusão, fortalecendo ainda mais o distanciamento entre aqueles que têm e aqueles que não têm conhecimento. Tomando como base o desenvolvimento do mundo da tecnologia, quem não tem esse domínio está excluído do mercado. Newton Duarte (2008), por sua vez, com a mesma vivacidade que faz a crítica à pedagogia das competências, ao lema “aprender a aprender”, critica também a noção de “sociedade do conhecimento”. Segundo este autor, trata-se de “uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2008, p.13).

A Proposta Curricular apresenta, ainda, como pano de fundo, a questão da inclusão. Segundo ela, “não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem” (SÃO PAULO, SEE, 2009, p. 9). No entanto, o que se percebe é que esta inclusão está ligada, única e exclusivamente, à preparação do indivíduo para a inserção no mercado capitalista. É o processo de adaptação do indivíduo às necessidades da empresa, a qual atua sem a menor preocupação com as necessidades do trabalhador, ou seja, “o empregador vê o empregado como um mero instrumento de ganho” (OWEN *apud* MÉZAROS, 2007, p.199).

Essa talvez seja a principal razão da dicotomia entre o ensino de conteúdos e o desenvolvimento das competências que se verifica na Proposta. Na prática, a política de inclusão acaba sendo a de exclusão. Os alunos da escola pública recebem cada vez menos conhecimentos indispensáveis à sua formação humana, ao passo que a preocupação da escola se volta cada vez mais para a construção de competências de acordo com a necessidade do mercado.

Um dos princípios centrais da Proposta é o da “escola que aprende”. Isso demonstra a sua clara relação com as pedagogias do “aprender a aprender”, apresentada “na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2008, p. 11).

A pedagogia das competências se faz presente também na definição do papel ocupado pelas lideranças da escola. Ao gestor cabe ser “líder capaz de estimular e orientar a implementação do currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo” (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.10), com a função da construção das competências e sua articulação com os conteúdos disciplinares, associada à de cuidar da formação contínua do grupo de professores. O Professor Coordenador, juntamente com o Diretor da escola são as peças principais desta orquestração e da execução da Proposta Curricular. Ao Professor Coordenador compete a articulação e convencimento dos professores em relação à eficácia da Proposta e, ao Diretor, cobrar e fazer com que os professores a executem adequadamente (SÃO PAULO, SEE, 2008, p.8)

Enfim, resta reafirmar que o foco principal da Proposta Curricular de São Paulo é o desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo seus autores, “um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades dos alunos” (SÃO PAULO, SEE, 2010, p. 12). Apesar dessa afirmação, viu-se que a promoção dos conhecimentos disciplinares fica bastante prejudicada em razão da ênfase posta nas competências.

Mas, afinal, que competências e habilidades são essas que os alunos devem adquirir durante o Ensino Médio? São as mesmas formuladas no referencial do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998) e que o estado adotou como competências gerais para o currículo de suas escolas, a saber:

1. Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística, e científica;
2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
3. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

4. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente;
5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (SÃO PAULO, SEE, 2009,9).

O domínio da norma culta, sem dúvida, é função específica da escola e constitui pré-requisito para a obtenção de vários outros saberes. No entanto, apesar de a Proposta prever esta necessidade, não é o que se verifica na prática, pela própria limitação dos conteúdos contidos no “Caderno do Aluno” e no “Caderno do Professor”. Ora, o não desenvolvimento adequado da leitura e da escrita reflete também no desenvolvimento das demais competências, o que revela, mais uma vez, a incoerência interna da Proposta.

No que se refere especificamente à Filosofia, identificam-se na Proposta Curricular 80 competências e habilidade associadas a essa disciplina. Uma relação com todas elas pode ser encontrada no Anexo III.

Para cada “Situação de Aprendizagem” são previstas determinadas competências a serem desenvolvidas pelos alunos. As competências e habilidades mais presentes na proposta estão relacionadas à prática da leitura, escrita, análise, interpretação de textos e sistematização de dados. Afinal, essas habilidades estão entre as mais importantes para o desenvolvimento do aluno, devendo, portanto, ser estimuladas ao longo de todo o Ensino Médio. Porém, como já foi demonstrado, na prática, a forma como os Cadernos estão estruturados revela uma incoerência com esse objetivo. A relação dessas competências e habilidades pode ser encontrada no Anexo IV.

## **8. Metodologia**

Considerando que a compreensão da metodologia recomendada para a execução da Proposta é indispensável para o alcance de seus objetivos, cumpre identificá-la e problematizá-la.

Em primeiro lugar, cabe esclarecer brevemente o sentido das palavras metodologia e método. No Dicionário Aurélio, da Língua Portuguesa, encontra-se a seguinte definição para metodologia: “conjunto de métodos, regras e postulados em determinada disciplina, e sua

aplicação” (FERREIRA, 2010, p.503). Segundo Nereide Saviani (2009, p. 12), “método, refere-se à necessária trajetória a ser percorrida” para que o aluno adquira um conjunto de conhecimentos, ou seja, são as estratégias, técnicas adotadas como meios para que o aluno atinja a aprendizagem esperada.

Levando em consideração a especificidade da educação escolar como meio para que as camadas populares adquiram os instrumentos culturais necessários à sua efetiva participação política, cabe à escola o duplo papel de transmitir os conhecimentos, assim como de organizar as técnicas necessárias a esta transmissão. Assim, “método refere-se aos processos pelos quais o professor organiza a atividade cognoscitiva do aluno e como este assimila/apropria-se do conhecimento” (SAVIANI, 2009, p. 13).

Isto posto, cabe questionar: qual é a metodologia de ensino apresentada na Proposta? Quais são as estratégias didáticas previstas para se atingirem os objetivos almejados?

A Proposta Curricular diz explicitamente que “essa produção de conhecimento pode ser fortemente dinamizada se o professor de Filosofia promover o debate interdisciplinar” (SÃO PAULO, SEE, 2010, p. 116). Ou seja, a proposta resgata o que já foi defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), assim como a Resolução 03/98, em seu Artigo 10, o qual estabeleceu que: “as propostas pedagógicas das escolas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para o conhecimento de filosofia”.

No entanto, a questão da interdisciplinaridade não aparece de forma muito clara, exceto em relação à Língua Portuguesa, visto que muitas das atividades solicitadas podem ser relacionadas às atividades dessa disciplina, por exemplo, pesquisas em dicionários e na internet, leitura e interpretação de textos. No mais, a interdisciplinaridade, aparece apenas no discurso, como se pode perceber nas propostas de atividades.

Nas primeiras e segundas séries do Ensino Médio predominam, como estratégias de trabalho, as aulas expositivas, leituras, escritas e exercícios de reflexão. Já nas terceiras séries, além dos exercícios de reflexão, recomendam-se também trabalhos em grupos, pesquisas bibliográficas, levantamento das opiniões e representações dos alunos com base no senso comum, elaboração de escrita do próprio pensamento do aluno e propostas de bibliografia complementar.

Ressalta-se que, na terceira série, há maior preocupação com os procedimentos de leitura, visto que, enquanto na primeira série é solicitada a leitura e a análise de 31 textos e, na segunda

série, de outros 25, na terceira série esses textos chegam a 57 textos. Nesse total incluem-se, também, pequenos fragmentos de textos.

O importante, neste momento, é verificar se essas metodologias apresentadas atendem aos objetivos proclamados. Para tanto, toma-se como base os objetivos esperados, ou seja, a construção de competências e habilidades anunciadas na primeira situação de aprendizagem, do volume 1, da primeira série, onde se lê:

Dominar diferentes linguagens e compreender diferentes fenômenos do conhecimento. A proposta procura incentivar as competências que possibilitam reconhecer manifestações histórico-sociais do pensamento, além de incentivar as práticas do trabalho em equipe, da pesquisa, da sistematização e apresentação de conceitos e informações e da exposição oral e escrita. Na sua realização, os alunos podem ser incentivados a selecionar, organizar, identificar informações, bem como desenvolver a capacidade de produção de textos, associando questões atuais a referências extraídas da história da Filosofia (SÃO PAULO, SEE, 2009, p. 12).

Levando em consideração que esses objetivos são propostos para uma única “Situação de Aprendizagem”, relacionados ao tema “criando uma imagem crítica da Filosofia”, observa-se que as estratégias proposta não se mostram adequadas à sua consecução. O objetivo mais comprometido é exatamente o de “desenvolver a capacidade de produção de textos” (idem). Isto pelo fato de que nessa atividade, assim como em todas as demais, não há material suficiente para que ocorra esse desenvolvimento. As estratégias de trabalho se limitam a identificar os significados de palavras soltas e a responder a perguntas que não requerem muita reflexão, como por exemplo: O que você vê no espelho? Como e para que é utilizado o espelho?

Este é o exemplo de atividade que deve ser questionada. O que vai acrescentar ao aluno, em termos de conhecimentos significativos? Este tipo de atividade é um exemplo de discrepância entre objetivos almejados e estratégias didáticas previstas para atingi-los.

## **9. A presença de textos filosóficos**

No que se refere aos textos de leitura, os Cadernos contém, basicamente, fragmentos de textos filosóficos originais, de autores clássicos e contemporâneos e textos elaborados pelos autores da Proposta especialmente para o Programa São Paulo Faz Escola.

No Anexo V encontra-se uma relação completa dos textos, conforme aparecem em todas as séries e volumes do Caderno do Aluno, enunciando-se apenas o autor e a obra. Ao todo são 40 textos assim distribuídos pelas séries: na primeira, 16, na segunda, 13 e na terceira, 11.

Quanto aos textos elaborados especialmente para o Programa São Paulo Faz Escola, aparecem na seguinte proporção: 11 na primeira série, 11 na segunda e 32 na terceira. Cabe destacar que nos volumes 1 e 2 da primeira série e 3 e 4 da segunda, não há textos dessa natureza.

Percebe-se que nos Cadernos da terceira série houve uma maior preocupação com a oferta de textos de leitura aos alunos. No total, observa-se que o número de textos elaborados especialmente para a Proposta é maior do que o de fragmentos de textos originais, respectivamente 54 e 45.

Dentre os autores citados ou reproduzidos estão: Platão; Hobbes, Marx; Engels; Epicuro; Kant; Heidegger; Arendt; Tales; Aristóteles; Aristófanes; Saviani; Gramsci; Rousseau; Delfino; Pessanha; Agostinho; Anteseri; Epiteto; Baudrillard; Benjamin; Nietzsche; Sartre; Dallari.

Não se pode deixar de registrar a carência de textos filosóficos. O que se encontra no “Caderno do Aluno” são fragmentos de textos, muitas vezes deslocados e sem a menor contextualização, o que dificulta a sua compreensão, como no exemplo de o fragmento do texto *Apologia de Sócrates*, escrito por Platão, citado abaixo.

“Por toda parte eu vou persuadindo a todos, jovens e velhos, a não se preocuparem exclusivamente, e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como devem preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor, e vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da virtude vêm, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados” (SÃO PAULO/SEE, 2009, p.9).

Não estaria muito mais a serviço da formação do aluno se antes deste fragmento de texto, o professor e aluno dispusessem de maiores informações sobre a vida de Sócrates? Não seria muito mais interessante se os alunos soubessem quem foi Sócrates, quem foi Platão e que este último escreveu o relato da condenação de Sócrates - filósofo que preferiu

morrer a contrariar sua consciência? Acredita-se que se houvesse mais informações sobre a fonte deste fragmento de texto, pelo menos, ele seria mais compreensível ao aluno, do que simplesmente jogado no meio das atividades. Sabe-se que este fragmento de texto faz parte da autodefesa de Sócrates, quando ele estava sendo condenado por “não reconhecer os deuses do estado, introduzir novas divindades e corromper a juventude” (PESSANHA, 2004, p.7).

Concluindo, pode se afirmar que o material é deficiente, porque os fragmentos de textos filosóficos tanto originais quanto os elaborados especialmente para a proposta são jogados no meio de outras atividades sem a preocupação com a contextualização das ideias filosóficas, o que dificulta as relações entre o conteúdo que está lhe sendo proposto e os conhecimentos que os alunos já têm. Diagnostica-se a falta de incentivo às indagações dos alunos, pelo contrário, os textos são instrumentos para que o aluno responda aos questionamentos elaborados pelos autores. Com isto, a reflexão crítica resulta-se muito limitada, o que contraria os objetivos fundamentais da Filosofia, que é a formação do senso crítico.

## **10. O papel do professor**

Vimos que, na pedagogia tradicional, a escola era “centrada no professor, o qual, transmitia, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabia assimilar os conhecimentos que lhes eram transmitidos” (SAVIANI, 2009, p. 6); na pedagogia nova o professor se converte em “estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (idem, p. 13); na pedagogia tecnicista, por sua vez,

...o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2009, p. 12).



E quanto ao papel do professor na Proposta Curricular de São Paulo? Pelo que foi demonstrado acima, pode-se concluir que, nela, ele se constitui como mero executor de um processo elaborado e controlado por especialistas externos. Afinal, trata-se de uma Proposta que lhe chega pronta, com suas receitas e prescrições, fragmentos de textos, recomendações de atividades, indicação de perguntas aos alunos e de suas possíveis respostas. Ninguém perguntou ao professor nem aos alunos se eles concordavam em trabalhar com o material que lhes estava sendo entregue.

Como apontado por Saviani (2009), pode-se claramente verificar a presença na Proposta das chamadas “prescrições”. Aliás, vale a pena ressaltar o que está disposto no “Caderno do Gestor”, quando este trata do papel do Professor Coordenador: “lembre-se de que seu papel é de articulador e que a prescrição é do diretor da Escola” (SÃO PAULO, SEE, 2008, p.32). Isso não é diferente das orientações contidas no “Caderno do Professor”, que aparecem como em um manual que vai mostrando ao professor como comportar-se diante de determinada situação, perante cada resposta do aluno, como se tudo já estivesse programado. Por exemplo: se o professor questiona “o que os alunos pensam a respeito da Filosofia ou como imaginam que é o trabalho de um filósofo”, o “Caderno do Professor” apresenta as possíveis respostas dos alunos e os possíveis argumentos que o professor pode dar eles. A citação abaixo ilustra essa situação:

Um conhecimento inútil, não serve para trabalhar ou arrumar emprego e não dá dinheiro. A esta ideia, bastante recorrente, é possível opor argumentos contra o reducionismo da vida humana ao trabalho, lembrando que somos mais do que o dinheiro pode pagar. Além disso, lembrando que a Filosofia é importante manifestação da cultura, você pode questionar a classe a respeito de sua subordinação mecânica à utilidade mercadológica (SÃO PAULO, SEE, 2009, p. 14).

No mesmo Caderno encontram-se outras seis possibilidades de respostas aos alunos e possíveis argumentos a serem utilizados pelo professor a respeito desse assunto.

No “Caderno do Professor” (SÃO PAULO/SEE, 2009, p. 12) encontra-se o planejamento da “Situação de Aprendizagem”, com o tempo previsto para a execução das atividades, os conteúdos a serem trabalhados, as habilidades esperadas, as estratégias e recursos que serão utilizados e as

formas de avaliação. Em suma, o material induz o professor à reprodução do que está proposto. Mesmo que o professor não faça planejamento algum de suas aulas, mesmo que não utilize outros recursos para complementar seu trabalho, teoricamente ele não estará errado, pois o que lhe é exigido é que cumpra o que foi planejado e imposto pela Secretaria da Educação.

É quase inevitável a associação do papel do professor na Proposta Curricular de São Paulo àquele que lhe é conferido pela pedagogia tecnicista e enunciado na citação de Saviani reproduzida acima. Uma diferença, porém, é que, enquanto na pedagogia tecnicista que predominou no Brasil nos anos 1970 e 1980, as escolas deveriam treinar os alunos para trabalhar na linha de produção das fábricas, na Proposta Curricular atual eles devem ser treinados para as avaliações externas. Um dos exemplos claros a esse respeito é o SARESP, que mobiliza toda a escola para que os alunos sejam bem sucedidos na avaliação. Obviamente, isto não é sem razão, visto que o governo amarrou a política do “bônus” aos resultados do desempenho dos alunos nessa avaliação. Assim, se o professor conseguir fazer com que seus alunos obtenham bons resultados, então terá cumprido bem o seu papel.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítico, porém, “a contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (SAVIANI, 2009, p.72). Ou seja, o êxito do professor está associado à sua capacidade de proporcionar ao aluno não um mero treinamento visando a objetivos pragmáticos, mas o domínio do saber elaborado, instrumentalizando-o para intervir de forma crítica e autônoma em sua prática social.

Não se trata, portanto, em hipótese alguma, de reproduzir de forma alienada o material elaborado pela Secretaria, pois, como destaca Rodrigo:

Cada professor deve ter a liberdade de decidir o conteúdo programático das suas aulas, operando recortes na tradição filosófica com base em suas afinidades e competência, sempre levando em conta a realidade sociocultural dos alunos e os temas que seriam mais relevantes para a sua formação (RODRIGO, 2009, p.54).

No entanto, em pleno século XXI, o professor continua relegado à condição de executor acrítico de uma proposta pedagógica que lhe foi imposta de cima para baixo, o que, na prática, implica convertê-lo em um certo tipo de trabalhador alienado.

## **11. A concepção de educação subjacente à proposta**

Alegando a defesa da democratização da escola, a Secretaria Estadual de Educação optou “por uma educação centrada em competências” (SÃO PAULO, SEE, 2010, p.13). Para que essas competências sejam desenvolvidas é preciso levar em conta que a escola deve ser diversa para atender às diversas necessidades de sua clientela. Afinal, “quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum” (idem).

Mais uma vez, evidencia-se uma incoerência entre o que a proposta anuncia e o que de fato ocorre dentro das salas de aula. É praticamente impossível ao professor, no caso do Ensino Médio que, em geral, conta com mais de 40 alunos em cada turma, desenvolver um trabalho diferenciado para atender aos desiguais e, ao mesmo tempo, dar conta de cumprir o programa de sua disciplina. Portanto, a democratização apregoada pela proposta, na prática não acontece. Uma verdadeira democratização do ensino deveria ser pautada na igualdade de acesso à escola de qualidade que produzisse uma igualdade na aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, se o professor não consegue fazer com que todos os alunos aprendam, então a democratização não acontece.

Quanto à concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências, diversos autores contestam sua eficácia e denunciam que seu objetivo é, na verdade, atender aos interesses do mercado capitalista. Conforme afirma Ramos, a própria organização curricular e os conteúdos que serão trabalhados na escola, de acordo com a pedagogia das competências, seguem as orientações e os interesses do domínio econômico. Segundo a autora, “a escola é forçada abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (RAMOS, 2006, p. 222). Saviani (2010, p.437), por sua vez, considera que o objetivo da pedagogia das competências é simplesmente preparar os indivíduos para a flexibilidade e adaptabilidade às necessidades de uma sociedade que não garante a todos as

condições de sobrevivência. O indivíduo estará sempre buscando aperfeiçoar-se cada vez mais, pois a luta e a competitividade pela manutenção do emprego é cada vez mais acirrada. O que vale já não é tanto o diploma adquirido por meios acadêmicos, mas a possibilidade de adaptar-se às múltiplas funções de que o mercado necessita. Com isto, o interesse pela qualificação profissional e a culpa pela não qualificação fica inteiramente a cargo do indivíduo. Retira-se, assim, do Estado a responsabilidade pelo insucesso do aluno e do cidadão, bem ao gosto da política neoliberal.

Não é demais afirmar que essa pressão psicológica não se faz presente somente no interior das escolas, mas também na sociedade como um todo: nas relações de trabalho globalizadas, o individualismo é o que direciona o novo perfil do trabalhador, que deve ser flexível, capaz, competitivo. O fato de estar empregado ou não é de sua inteira responsabilidade. É com base no sucesso do processo produtivo que “nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino centrado por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2010, p. 439). E nas empresas o foco está em preparar o indivíduo para produzir mais, em menos tempo e com menos gastos ao empresário. O próprio desenvolvimento tecnológico é uma prova deste enfoque, pois quanto maior esse desenvolvimento tanto menor a necessidade da mão de obra, reduzindo-se, assim, o valor dos serviços prestados.

Se o objetivo principal da pedagogia das competências é defender os interesses da burguesia, e se a concepção de educação presente na Proposta Curricular de Filosofia está centrada na pedagogia das competências, conclui-se que esta Proposta também está comprometida com a defesa daqueles interesses. Isso traz sérios questionamentos ao sentido do ensino de Filosofia na rede pública paulista.

## CONCLUSÃO

### **PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: TEORIAS NÃO-CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO**

Como se pôde observar na Introdução, os dois principais motivos que alavancaram a presente pesquisa foram a presença da pedagogia das competências, de Perrenoud, como teoria educacional emergente no Brasil, a partir da década de 1990, introduzida nas escolas públicas por meio das reformas educacionais amparadas, inclusive, pela legislação vigente, tanto federal, como estadual, e a implantação da nova Proposta Curricular do estado de São Paulo, a partir de 2008, pela qual as disciplinas de Filosofia e Sociologia tornaram-se obrigatórias na grade curricular do ensino médio das escolas públicas.

Buscou-se, neste trabalho, demonstrar que a pedagogia das competências, assim como a Proposta Curricular de São Paulo (2008), podem ser inseridas no grupo das teorias não-críticas da educação, segundo a classificação de Saviani (2009). Vale lembrar o critério adotado pelo autor nessa classificação, a saber: a percepção, no caso das teorias críticas, e a não percepção, no caso das teorias não-críticas, dos condicionantes objetivos da educação. Desse critério se conclui que, de uma perspectiva crítica, a educação está intrinsecamente relacionada à sociedade, vigorando entre ambas uma relação dialética e de determinação recíproca, embora, em última instância, a primeira seja a determinante. Portanto, é impossível compreender a educação desvinculada da sociedade que a engendra, assim como é impossível imaginar a resolução de problemas sociais por meio da educação, sem que haja mudança na estrutura social.

Assim, tomando como referencial de análise a pedagogia histórico-crítica, que é uma pedagogia “contra-hegemônica”, buscou-se observar com mais detalhes a pedagogia das competências, na perspectiva de Perrenoud, e a Proposta Curricular de São Paulo, com o foco principalmente voltado para a disciplina da Filosofia.

Verificou-se que a pedagogia das competências, assim como a Proposta Curricular de São Paulo, apresentam as características das teorias denominadas por Saviani de “não-críticas”, uma vez que se revestem de um caráter idealista, creditando à escola a possibilidade de resolver os problemas sociais, por meio da construção de certas competências, sem que seja necessário transformá-la estruturalmente.

Para a pedagogia das competências, a escola é responsável por desenvolver no aluno as competências necessárias à sua adaptação de acordo com as necessidades da sociedade atual. Esse desenvolvimento passa a ser visto como condição essencial para que o ser humano possa ocupar seu lugar na sociedade, no mercado de trabalho, que hoje exige flexibilidade e competitividade.

Nesse aspecto, pode-se relacionar a pedagogia das competências à pedagogia da escola nova, visto que ambas almejam a adaptação social dos indivíduos, de modo a assegurar o bom funcionamento da sociedade. Cada cidadão deve buscar aprender cada vez mais, chamando para a si a responsabilidade pela sua própria capacitação profissional, assim como nas pedagogias do “aprender a aprender”.

Viu-se, ainda, que, sob diversos aspectos a pedagogia das competências pode ser associada também à pedagogia tecnicista. Esta buscava, basicamente, qualificar os estudantes, futuros trabalhadores, para ingressar no mercado de trabalho com a competência necessária para aumentar a produtividade das empresas e, conseqüentemente, intensificar o processo de acumulação de capital.

Conforme Saviani, na perspectiva do tecnicismo pedagógico “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2009, p.13). A pedagogia das competências, por sua vez, resgata essa característica de formação para o mercado de trabalho, focando, porém, no desenvolvimento de competências mais adequadas ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e em conformidade com a política neoliberal.

Além disso, a pedagogia das competências e, por conseguinte, também a Proposta Curricular de Filosofia, repetem os mesmos esquemas da pedagogia tecnicista no que se refere ao

papel do professor, como foi demonstrado acima, convertendo-o em uma espécie de trabalhador alienado.

Retomando a discussão feita por Saviani a respeito da relação entre as teorias pedagógicas e o problema da marginalidade, tem-se que, se para a pedagogia tradicional o marginalizado era o ignorante, para a pedagogia nova, o desajustado e para a pedagogia tecnicista o incompetente, para a pedagogia das competências o marginalizado é o indivíduo que não desenvolve a capacidade de aprender a aprender, nem as demais competências necessárias à sua adaptação competitiva e flexível ao mercado, de modo a manter sua empregabilidade. É dessa forma que ela pretende enfrentar o problema da marginalidade: proporcionando aos indivíduos a capacidade de, em situações novas, fazer usos dessas competências para resolver eventuais problemas, geralmente resultantes do desenvolvimento tecnológico.

De acordo com Saviani (2009), porém, essa é uma visão idealista e não crítica da relação entre educação e sociedade, por desconsiderar os condicionantes sociais que atuam sobre a primeira. De fato, a escola não pode resolver, de modo imediato, os problemas sociais, visto que também ela é, em grande medida (mas não de modo mecânico nem determinista), determinada pela sociedade que produz esses problemas. Em suma, pode se afirmar que a pedagogia das competências se caracteriza como uma teoria não-crítica da educação.

O mesmo se pode dizer em relação à Proposta Curricular de Filosofia, fundada justamente na pedagogia das competências, e que atribui à escola praticamente os mesmos objetivos dessa última.

De fato, é no sentido de atender às necessidades do capitalismo, em seu atual estágio de desenvolvimento, que a escola vem mudando, se transformando, dando prioridade à aquisição de competências em detrimento dos conteúdos, com evidentes prejuízos para a formação crítica e cultural dos estudantes.

Em suma, por se constatar na pedagogia das competências e na Proposta Curricular de Filosofia de São Paulo, a presença de traços escolanovistas e tecnicistas; por estarem inseridas na esfera das pedagogias do “aprender a aprender”; por sua organização e funcionamento estarem harmonizados com os preceitos neoliberais; enfim, pelo fato de ambas conceberem a escola idealisticamente, como independente da sociedade, desconsiderando seus determinantes sociais e, por conseguinte, creditando à escola a capacidade de solucionar o problema da marginalidade,

dotando os alunos de habilidades e competências que supostamente os tornariam mais bem preparados para atender às exigências do mercado, pode-se concluir que ambas se constituem como teorias não-críticas da educação.

Cabe, porém, lembrar que a escola não é apenas reprodutora da sociedade. Entre elas vigora uma relação dialética, de modo que a primeira, em certa medida, também determina a segunda. Por força das contradições sociais que se refletem em seu interior, a escola também é espaço de luta, havendo, portanto, a possibilidade de um trabalho pedagógico contra hegemônico.

Isso traz grandes desafios aos professores de Filosofia, mas também aos das demais disciplinas, que não compactuam com a orientação política da Proposta Curricular de São Paulo. Cumpre-lhes resistir cotidianamente às prescrições dessa Proposta e construir, nos espaços de contradição que já existem na escola e a partir das condições objetivas de que dispõem, um ensino de filosofia comprometido com as camadas populares.

Para tanto, devem buscar continuamente munir-se da competência técnica e do compromisso político necessários para assegurar a manutenção da especificidade da educação escolar, que consiste na socialização do saber elaborado, de modo que a passagem pela escola represente efetivamente, também para os filhos da classe trabalhadora, uma ocasião de enriquecimento e instrumentalização cultural que os prepare para intervir crítica, conscientemente e autonomamente na realidade em favor de seus interesses de classe.



## BIBLIOGRAFIA

ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: FTD, 2007.

BRASIL. *Lei 7.044*, de 18 de outubro de 1982. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

BRASIL. *Lei 5.692/71* de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2012. 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. *Lei n. 11.684*, de 02 de junho de 2008- Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2012. Acesso em: 17 mai. 2012.

BRASIL. *Resolução- CEB nº 3*, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2012.

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL* de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. 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.

CANDELORI, R. *Atualidades: O Consenso de Washington e o neoliberalismo*. Folha de São Paulo on line, São Paulo, 12 nov. 2012. Cad. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u11503.shtml>>. Acesso em: 12 nov.2012.

CARTOLANO, M.T.P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. (Coleção Educação Contemporânea).

CHAVES-GAMBOA, M; GAMBOA, S.S. (org.). *Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos*- Maceió: EDUFAL, 2011.

CURY, C.R.J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*- 4ª ed, São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 9ª ed. revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana*- 4ª. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. I.ed., I.reimpressão- Campinas, SP: Autores Associados, 2008.(Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*.- 2. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2005.- (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77).

DUARTE, N. *Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista*. Pro-Posições vol. 21 n.1 Campinas jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>>. Acesso em: 08 nov.2012

ESTEVE, J. M (1995). “*Mudanças sociais e função docente*”, in FACCI, M.G.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotiskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, M.G.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotiskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAVERO, O. et all. *O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, pp. 257-284, set./dez. 2004.

FALLEIROS, I. *Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania*, in NEVES, L.M.W (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. FERREIRA, A. B. de H. *Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. – 8ª. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GALL, N; GUEDES, P.M. *A reforma de Nova York: possibilidades para o Brasil*.-São Paulo: Instituto Fernando Braudel: Fundação Itaú Social, 2009.—(Coleção excelência em gestão educacional)

GALVÃO, A.C.M; BATISTA, E.L (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2.ed. revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2005.- (Coleção polêmicas do nosso tempo; 79).

GONÇALVES, E. A. N. *A questão da verdade e o neopragmatismo*. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/69T.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2012

GOHN, M. da G. *Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma*. FTD- Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.1,pp.53-77, dez. 2002. Disponível em: < [http://www.ssoar.info/ssoar/files/2010/882/gohn\\_ar04.pdf](http://www.ssoar.info/ssoar/files/2010/882/gohn_ar04.pdf)>. Acesso em 17 mai. 2012.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 3ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.- Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

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.

GUIMARÃES, A.M. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, J.Z.E, Jorge Zahar Ed., 1997.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4ª. ed. , atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Trad. De Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MACHADO, N.J. *Sobre a ideia de competência* in PERRENOUD, P. *et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*.- trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MACHADO, J.C.B. *A proposta pedagógica de Philippe Perrenoud: fundamentos filosóficos da “pedagogia das competências”*- Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2007.

MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*: livro I, 20ª ed; trad. Reginaldo Sant'Anna.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*; tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto Alves F. Nogueira. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MELO, A.A.S. de. *Os organismos internacionais na condução de um no bloco histórico* in NEVES, L.M.W.N (org) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*.- São Paulo: Xamã, 2005.

MELLO, G.N. de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7ª ed.- São Paulo: Ed. Cortêz: Autores, 1987.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*; trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim.- São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, M.C.M. *O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna*. Caderno de Pesquisa, v. 34, n. 122, p.337-357, maio/ago. 2004. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200004&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08 nov. 2012.

MOURA, M. R. L. *Reformas Educacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: primeiras aproximações*. VI Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares, Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/marcilenemoura.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2012.

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

Nosella, P. *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*. Ed. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, jan. /abr.2005. disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 8 nov. 2012.

OTSUKA J.L. *Suporte à avaliação formativa no ambiente de educação a distância* Teleduc. Disponível em: < [http://www.teleduc.org.br/artigos/18\\_jrth\\_ie2002.pdf](http://www.teleduc.org.br/artigos/18_jrth_ie2002.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2012.

PERRENOUD, P. et al. (org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*; trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed.. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*.- trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. *Avaliação- Da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas*; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

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

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*; trad. Fátima Murad. Porto Alegre : Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. *PERRENOUD Philippe: O futuro da escola nos pertence*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u511.shtml>>, 2003. Acesso em: 15 jun. 2011.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. *A arte de construir competências*. Revista Nova Escola on line - Fala, mestre! Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamenta>>. Acesso em 28 Dez.2012.

PERRENOUD. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor*, Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br/comousar/textoscomplementares/complementarmod13.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

PESSANHA, J.A.M. *Sócrates*. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda, 2004.

PRADO, M. *Bônus para professor é erro pedagógico e incentiva fraude*. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6443:bonus-para-professor-e-erro-pedagogico-e-incentiva-fraude&catid=52&Itemid=100013](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6443:bonus-para-professor-e-erro-pedagogico-e-incentiva-fraude&catid=52&Itemid=100013)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

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](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.

RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. - (Coleção Formação e Professores).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*; coordenação geral, FINI, M. I; SOUZA, V. de. São Paulo: SEE, 2010. V.4.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*; coordenação geral, MURRIE, Z. de F. São Paulo: SEE, 2008. V.1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, v.1*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-189-5

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, v. 2*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-258-8

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, v. 3*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-326-4

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, v. 4*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-78949-402-5

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 2ª série, v. 1*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-190-1

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 2ª série, v.2*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-259-5

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 2ª série, v. 3*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-327-1

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 2ª série, v. 4*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-403-2

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 3ª série, v. 1*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P; Silveira, R.J.T. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-191-8

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 3ª série, v. 2*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P; Silveira, R.J.T. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-260-1

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 3ª série, v. 3*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P; Silveira, R.J.T. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-328-8

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio - 3ª série, v. 4*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P; Silveira, R.J.T. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-404-9

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio – 1ª série, v. 1*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-189-5

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio – 1ª série, v. 2*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-258-8

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio – 1ª série, v. 3*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-326-4

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio – 1ª série, v. 4*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-78949-402-5

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio - 2ª série, v. 1*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-190-1

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio - 2ª série, v. 2*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-259-5

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio - 2ª série, v. 3*; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-327-1

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio - 2ª série*, v. 4; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-403-2

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio - 3ª série*, v. 1; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P; Silveira, R.J.T. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-191-8

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio - 3ª série*, v. 2; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P; Silveira, R.J.T. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849- 260-1

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio - 3ª série*, v. 3; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P; Silveira, R.J.T. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-328-8

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: filosofia, ensino médio - 3ª série*, v. 4; coordenação geral, Fini, M. I; equipe, Martins, A. L; Christov, L; Miceli, P; Silveira, R.J.T. São Paulo: SEE, 2009. ISBN 978-85-7849-404-9

SÃO PAULO- *INDICAÇÃO CEE Nº 09/2000*. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0931-0938\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0931-0938_c.pdf)>. Acesso em 17 mai.2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução SE Nº 02/2012*. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02\\_12.HTM?Time=5/11/2012%208:03:34%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?Time=5/11/2012%208:03:34%20AM)>. Acesso em: 17 mai.2012.

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.

SANFELICE, J.L. *A história da Educação e o currículo escolar*. QUAESTIO, Sorocaba, SP, v.10, n. 1/2 p. 35-40, maio/ nov. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=60&path%5B%5D=60>>; acesso em: 07 nov. 2012.

SANFELICE, J.L. *A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos* . Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em 07 nov. 2012.

SANFELICE, J.L. *Educação e sociedade: a relação necessária entre a Educação Básica e o Ensino Superior*. Revista APASE, Ano X- nº 12 abril de 2011- Publicação do Sindicato de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo- ISSN 1806-9843. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/Artigo\\_Prof%20Sanfelice\\_APASE-1.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/Artigo_Prof%20Sanfelice_APASE-1.pdf). Acesso em: 20 dez. 2012.



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

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11ª. ed. – campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

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

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*.- Campinas, SP; Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire, e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*.- Campinas, SP: Autores Associados, 2010. –(Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17 ed. revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2007.- (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico*; 5ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, C.P. da. *Tendências e perspectivas da supervisão: apontamentos para uma militância possível e necessária*. Revista APASE, ano IX, n. 11, maio de 2010, (ISSN 1806-9843).

SILVA, E. L. da; CUNHA M.V da. *A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas*. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>>, 2002. Acesso em: 08 mai. 2012.

SQUIRRA. S. *Sociedade do conhecimento*. Disponível em: <[http://www.lucianosathler.pro.br/site/images/conteudo/livros/direito\\_a\\_comunicacao/254-265\\_sociedade\\_conhecimento\\_squirra.pdf](http://www.lucianosathler.pro.br/site/images/conteudo/livros/direito_a_comunicacao/254-265_sociedade_conhecimento_squirra.pdf)>, 2005. Acesso em 18 fev. 2013.

THURLER, M.G. *O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradgmas, novas práticas*, in PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*.- trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VIEIRA, V.A.M.A; SFORNI, M.S.F. *O papel da educação escolar no Relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em:

<[http://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CURRICULO/Educacao\\_Escolar\\_Marta\\_Sforni.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CURRICULO/Educacao_Escolar_Marta_Sforni.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

YANAGUITA, A.I. *O financiamento da educação no Brasil – a emergência da temática no campo educacional e no mercado editorial (1991-2005)*. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/04.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/04.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

ZOTTI, S.A. *O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 06 mai. 2012.

## ANEXO I

### RELAÇÃO DE TEMAS E SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DA PROPOSTA CURRICULAR DE FILOSOFIA DE SÃO PAULO.

#### 1. Primeira série do Ensino Médio

##### Volume 1

##### Temas Centrais:<sup>16</sup>

- Por que estudar Filosofia? Linhas Teóricas da Proposta
- As Áreas da Filosofia

##### Situações de Aprendizagem<sup>17</sup>

- Criando uma imagem Crítica da Filosofia
- Como funciona intelecto? Introdução ao empirismo e ao criticismo
- Instrumentos de pesquisa em História da Filosofia
- Áreas da Filosofia

##### Volume 2

##### Situações de Aprendizagem<sup>18</sup>

- Introdução à Filosofia da Ciência
- Introdução à Filosofia da Religião- Deus e a razão
- Introdução à Filosofia da Cultura- Mito e Cultura
- Introdução à Filosofia da Arte- Nietzsche

---

<sup>16</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.1, p. 10; 27.

<sup>17</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.1, p. 12;20; 27;31.

<sup>18</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.2, p. 10;20;28;37

### **Volume 3**

#### **Situações de Aprendizagem<sup>19</sup>**

- O Estado
- O Estado, os Poderes e as Leis
- Dois modelos de Estado: Liberal e Anarquista
- Capitalismo segundo Marx

### **Volume 4<sup>20</sup>**

#### **Situações de Aprendizagem**

- Desigualdade social e ideologia
- Democracia e justiça social
- Os Direitos Humanos
- Participação política

## **2. Segunda série do Ensino Médio**

### **Volume 1<sup>21</sup>**

#### **Situações de Aprendizagem**

- O Eu racional
- Introdução à Ética
- A liberdade
- Autonomia

### **Volume 2<sup>22</sup>**

#### **Situações de Aprendizagem**

- Introdução à Teoria do Indivíduo
- Tornar-se indivíduo

---

<sup>19</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.3, p.9;17;25;32

<sup>20</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.4, p.9;17;23;31

<sup>21</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 2ª Série, 2009, v.1, p.10;17;26;32

<sup>22</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 2ª Série, 2009, v.2, p.10;17;27;36

- Condutas massificadas
- Alienação moral

### **Volume 3<sup>23</sup>**

#### **Situações de Aprendizagem**

- Reflexão sobre humilhação e velhice
- Reflexão sobre racismo
- Diferenças e semelhanças entre homens e mulheres
- Filosofia e educação

### **Volume 4<sup>24</sup>**

#### **Situações de Aprendizagem**

- Introdução à Bioética
- Técnica
- A condição humana e a banalidade do mal

## **3. Terceira Série do Ensino Médio**

### **Volume 1**

#### **Temas Centrais<sup>25</sup>**

- A natureza política da intolerância com a Filosofia
- Todos os Homens são filósofos
- O homem: um ser entre os demais seres da natureza
- O homem como ser de linguagem e de palavra

---

<sup>23</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 2ª Série, 2009, v.3, p.9;15;22;28

<sup>24</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 2ª Série, 2009, v.4, p.9;18;24

<sup>25</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.1, p.9;23;36;43

## **Situações de Aprendizagem<sup>26</sup>**

- O preconceito em relação à Filosofia
- Filosofia: definição e importância para o exercício da cidadania
- A condição animal como ponto inicial no processo de compreensão sobre o homem
- 4-A linguagem e a língua como características que identificam a espécie humana

## **Volume 2**

### **Temas Centrais<sup>27</sup>**

- Origem e caracterização do discurso filosófico
- Introdução ao ser político
- A concepção platônica da desigualdade em *A República*
- A desigualdade segundo Rousseau no Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens

- 

### **Situações de Aprendizagem<sup>28</sup>**

- Filosofia e religião
- O homem como ser político
- Platão e a justa desigualdade
- A desigualdade segundo Rousseau

### **Volume 3**

### **Temas Centrais<sup>29</sup>**

- Distanciamentos e aproximações entre dois discursos: Filosofia e Ciência
- Liberdade: libertarismo

---

<sup>26</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.1, p.10;24;36;43

<sup>27</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.2, p.9;15;21;34

<sup>28</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.2, p.9;15;21;34

<sup>29</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.3, p.9;15;28;39

- Liberdade: determinismo
- Liberdade: superação de libertarismo e determinismo

### **Situações de Aprendizagem<sup>30</sup>**

- Filosofia e Ciência
- O libertarismo
- O determinismo
- A concepção dialética da liberdade

## **Volume 4**

### **Temas Centrais<sup>31</sup>**

- Distanciamentos e aproximações entre dois discursos: Filosofia e Literatura
- A Felicidade
- Felicidade e Valores do mundo contemporâneo
- A Felicidade: Dimensão subjetiva, social e política

### **Situações de Aprendizagem<sup>32</sup>**

- Filosofia e Literatura
- A Felicidade segundo o estoicismo e epicurismo
- Ser feliz é preciso
- Felicidade e compromisso: consigo e com o outro

---

<sup>30</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.3, p.9;15;28;39

<sup>31</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.4, p.9;14;25;31

<sup>32</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.4, p.9;14;25;31

## ANEXO II

### RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.

#### 1. Primeira série do ensino médio<sup>33</sup>

- Por que estudar Filosofia?
- As áreas da Filosofia.
- A Filosofia e outras formas de conhecimento (Mito, Religião, Arte, Ciência).
- Introdução à Filosofia Política.
- Teoria do Estado (Socialismo, anarquismo e liberalismo).
- Filosofia Política (Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas; Desigualdade social e ideológica; Democracia e justiça social; Os direitos humanos; Participação política).

#### 2. Segunda série do ensino médio<sup>34</sup>

- Introdução à ética (O eu racional; Autonomia e liberdade).
- Introdução à Teoria do Indivíduo (Jhon Locke, Jeremy Benthan e Stuart Mill).
- Tornar –se indivíduo (Paul Ricouer e Michel Foucault).
- Condutas Massificadas.
- Alienação Moral .
- Filosofia, Política e Ética (Humilhação, velhice e racismo; Homens e Mulheres; Filosofia e Educação).
- Desafios éticos contemporâneos (A Ciência e a condição humana).
- Introdução à Bioética.

<sup>33</sup> SÃO PAULO (ESTADO), SEE, 2010, p. 120-123

<sup>34</sup> SÃO PAULO (ESTADO), SEE, 2010, p. 124-127



### **3. Terceira série do ensino médio<sup>35</sup>**

1. O que é Filosofia (Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania).
2. O homem como ser de natureza e de linguagem.
3. Características do discurso filosófico (Comparação com o discurso religioso).
4. O homem como ser político.
5. A desigualdade entre os homens como desafio da política.
6. Características do discurso filosófico (Comparação com o discurso científico).
7. Três concepções de liberdade (Libertarismo, determinismo e dialética).
8. Características do discurso filosófico (comparação com o discurso da literatura).
9. Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade.

---

<sup>35</sup> SÃO PAULO (ESTADO), SEE, 2010, p. 128-131

## ANEXO III

### RELAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ASSOCIADAS À DISCIPLINA FILOSOFIA

#### 1ª Série do Ensino Médio<sup>36</sup>

- Identificar movimentos associados ao processo de conhecimento, compreendendo etapas da reflexão filosófica para desenvolver o pensamento autônomo e questionador
- Reconhecer a importância do uso de diferentes linguagens para elaborar o pensamento e expressão em processos reflexivos
- Identificar informações em textos filosóficos
- Identificar características de argumentação em diferentes gêneros textuais
- Reconhecer manifestações históricas e sociais do pensamento filosófico
- Relacionar questões atuais a questões da História da Filosofia
- Praticar escuta atenta e atitudes de cooperação no trabalho em equipe
- Praticar negociações abrindo mão de suas propostas diante de propostas mais adequadas a objetivos que beneficiem a todos
- Expressar por escrito e oralmente conceitos relativos ao funcionamento do intelecto
- Criticar a concepção de conhecimento científico como verdade absoluta
- Identificar e realizar procedimentos de pesquisa, tais como: observação, entrevistas, elaboração de roteiros para entrevistas e observações, registros, classificações, interpretações
- Refletir sobre a importância do conceito de alteridade para análise de diferentes culturas
- Relacionar práticas de cidadania ao respeito às diferenças
- Discutir a condição estética e existencial dos seres humanos

---

<sup>36</sup> SÃO PAULO (ESTADO), SEE, 2010, p.120--123

- Questionar o conceito de etnocentrismo no contexto da reflexão sobre relações entre diferentes culturas
- Discutir a relação entre cultura e natureza
- Expressar escrita e oralmente o conceito de estado
- Construir argumentos que expressem reflexão crítica sobre o conceito de Estado
- Identificar características e ações da organização estatal brasileira nas próprias experiências de vida
- Identificar e discutir problemas do Estado brasileiro
- Analisar a relação entre Estado e sociedade a partir da compreensão dos conceitos centrais do anarquismo e do socialismo
- Analisar o mundo do trabalho e da política a partir de teorias filosóficas
- Reconhecer a condição de pobreza material como questão social importante
- Analisar a questão da pobreza no âmbito da reflexão sobre justiça social
- “Expressar escrita e oralmente a relevância dos direitos humanos”
- “Identificar diferentes conceitos de democracia e sua relação com a igualdade efetiva entre os cidadãos”
- Reconhecer e planejar práticas de participação política na relação com autoridades locais
- “Identificar e discutir fenômenos históricos, sociais, culturais e artísticos no exercício de reflexão filosófica
- Sistematizar informações levantadas em pesquisa e apresentadas pelo professor e pelos colegas
- Identificar, selecionar e problematizar informações em textos filosóficos
- Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados
- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente

## **2ª Série do Ensino Médio**<sup>37</sup>

- Refletir sobre a ética na perspectiva do indivíduo que se percebe como parte da natureza e da sociedade
- Refletir sobre as perspectivas de pertencimento e de responsabilidade por si mesmo e pelas demais pessoas e seres da natureza
- Identificar diferentes concepções de indivíduo
- Identificar as subjetividades como resultados de construção social
- Identificar processos sociais merecedores de crítica
- Expressar, por escrito e oralmente, uma reflexão que inclua compreensão aprofundada dos conceitos de indústria cultural e alienação moral
- Identificar e criticar práticas de humilhação moral
- Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação e preconceitos
- Analisar a condição dos seres humanos a partir de reflexão filosófica sobre diferenças e igualdades entre homens e mulheres
- Identificar e questionar práticas de racismo
- Expressar por escrito e oralmente a relevância da educação para a superação de preconceitos e desigualdades sociais
- Reconhecer a relevância da reflexão filosófica para a análise dos temas que emergem dos problemas das sociedades contemporâneas
- Expressar por escrito e oralmente questionamentos sobre o avanço tecnológico, o pensamento tecnicista e as conseqüências para a vida no planeta
- Discutir questões do campo da Bioética, distinguindo o papel da reflexão filosófica para seu enfrentamento
- Identificar e problematizar valores sociais e culturais da sociedade contemporânea
- Identificar, selecionar e problematizar informações em textos filosóficos

---

<sup>37</sup> SÃO PAULO (ESTADO), SEE, 2010, p.124-127

- Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados no bimestre
- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente

### **3ª Série do Ensino Médio** <sup>38</sup>

- Identificar situações de preconceito, particularmente em relação à Filosofia e aos filósofos
- Reconhecer a dimensão política do preconceito diante da Filosofia e se posicionar em relação a ela
- Desenvolver habilidades de escrita, escrita e expressão oral na abordagem de temas filosóficos
- Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e debates realizados
- Identificar a presença da Filosofia no cotidiano
- Estabelecer a distinção entre o “filosofar” espontâneo, próprio do senso comum, e o “filosofar” propriamente dito, típico dos filósofos especialistas
- Identificar características da Filosofia como reflexão
- Distinguir diferenças e aproximações entre linguagem e língua
- Relacionar pensamento, linguagem e língua
- Identificar a importância da língua para a produção e preservação de saberes coletivos, bem como para representar o real e imaginar diferentes realidades
- Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso
- Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados
- Identificar situações de desigualdade social, sobretudo no Brasil, e abordá-las de uma perspectiva problematizadora e crítica
- Desenvolver habilidades de escrita, leitura e expressão oral na abordagem de temas filosóficos
- Reconhecer o caráter insatisfatório, ingênuo e mesmo ideológico de certas explicações normalmente aceitas pelo senso comum para o problema da desigualdade

---

<sup>38</sup> SÃO PAULO (ESTADO), SEE, 2010, p.128-131

- Identificar aspectos do pensamento de Platão e operar com os conceitos platônicos trabalhados
- Distinguir a perspectiva de Platão (natureza) da concepção de Rousseau (convenção) acerca da desigualdade social
- Distinguir a argumentação de Rousseau acerca da origem da desigualdade e de como superá-la por meio do contrato social
- Questionar o papel social do Estado e das leis
- Distinguir questões associadas ao tema “liberdade” no contexto da contribuição filosófica
- Distinguir diferentes concepções sobre a ideia de liberdade
- Relacionar liberdade à política por meio da mediação do conceito de democracia
- Discutir o conceito de liberdade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos sobre o ser livre
- Relacionar liberdade à solidariedade na perspectiva de uma sociedade democrática
- Refletir sobre o tema felicidade no contexto da contribuição filosófica
- Distinguir relações mantidas por pessoas de diferentes culturas com a ideia de felicidade
- Distinguir abordagens pessoais e sociais a respeito da ideia de felicidade
- Ler compreender e interpretar textos filosóficos
- Identificar diferentes conceitos de felicidade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos contemporâneos sobre “ser feliz”
- Relacionar a ideia de felicidade a uma ética solidária

## ANEXO IV

### RELAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PREVISTAS EM CADA “SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM”<sup>39</sup>

- Dominar as diferentes linguagens e conhecer diferentes fenômenos do conhecimento (selecionar, organizar, identificar informações e produção de textos);
- Compreender a dinâmica da aprendizagem e a leitura da ordem dos argumentos de um texto filosófico (sistematização de ideias e sua diferenciação);
- Compreender e ler um texto filosófico
- Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações
- Desenvolver as práticas de pesquisa, sistematização e apresentação de conceitos e informações;
- Reconhecer os limites da racionalidade, abrir espaços para o diálogo com base nas questões de alteridade;
- Perceber a condição estética e existencial do homem;
- Exercer a reflexão crítica para pensar o conceito de estado;
- Aprofundar e compreender o conceito de estado, analisando textos e desenvolvendo reflexões sobre poderes e leis a partir do enfoque filosófico;

---

<sup>39</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.1, p.12,20,27,31.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.2, p.10,20,28,37.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.3, p.9,17,25,32.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 1ª Série, 2009, v.4, p.9,17,23,31.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 2ª Série, 2009, v.1, p.10,17,26,32.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 2ª Série, 2009, v.2, p.10,17,27,36.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 2ª Série, 2009, v.3, p.9,15,22,28.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 2ª Série, 2009, v.4, p.9,18,24.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.1, p.10,24,36,43.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.2, p.9,15,21,34.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.3, p.9,15,28,39.  
SÃO PAULO, SEE. Caderno do Professor, 3ª Série, 2009, v.4, p.9,14,25,31.

- Refletir sobre a relação entre estado e sociedade;
- Compreender mais ampla e profundamente a lógica de funcionamento da sociedade capitalista, refletindo sobre esse modo de produção à luz de algumas categorias segundo Marx (burguesia, proletário);
  - Desenvolver a reflexão crítica a respeito de fatores que se inter-relacionam, gerando as condições de pobreza material; elaboração do conceito de ideologia;
  - Exercer a reflexão crítica para pensar a democracia valendo-se do fundamento que ela só se realiza pela igualdade efetiva entre os homens;
    - Expressar por escrito e oralmente a reflexão sobre os Direitos Humanos;
    - Respeitar à diversidade cultural;
    - Compreender a dinâmica da liberdade e seu exercício solidário;
    - Ler, pesquisar, escrever e organizar as ideias de modo investigativo;
    - Construir autonomia e normas éticas a partir da reflexão;
    - Reconhecer o estatuto ético do indivíduo;
    - Exercer a reflexão crítica, voltada para à análise da construção social das subjetividades; pensar a ética a partir do contato com o outro;
  - Vivenciar uma ação ética, com base em uma crítica das relações sociais e nos impulsos dos desejos;
    - Ser capacitado para o combate à alienação moral e reconhecimento do outro;
    - Identificar situações de preconceitos em relação à Filosofia e aos filósofos, reconhecer a dimensão política desse preconceito e posicionar-se diante dele;
  - Compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos;
  - Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática;
  - Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e dos debates realizados;



- Identificar a presença da Filosofia no cotidiano e diferenciar o “filosofar” espontâneo, próprio do senso comum e o filosofar propriamente dito, típico dos filósofos especialistas;

- Elaborar hipóteses; refletir sobre a distinção entre linguagem e língua; refletir sobre o papel da língua para a produção dos saberes coletivos, bem como representar o real e imaginar diferentes realidades;

- Identificar marcas do discurso filosófico e do discurso mitológico;

- Expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática;

- Identificar situações de desigualdade social, sobretudo no Brasil e abordá-la de uma perspectiva problematizadora e crítica; reconhecer o caráter, ingênuo e mesmo ideológico de certas explicações normalmente aceitas pelo senso comum para o problema da desigualdade; conhecer e dominar aspectos do pensamento de Platão e operar com os conceitos platônicos trabalhados;

- Distinguir a perspectiva de Platão (natureza) da concepção de Rousseau (convenção) a cerca da desigualdade social; compreender a argumentação de Rousseau acerca da origem da desigualdade e de como superá-la por meio do contrato social;

- Comparar discurso filosófico e discurso científico e aprofundar a compreensão do que é filosofia;

- Problematizar a questão da liberdade e sensibilizar-se quanto à relevância de refletir de forma sistemática sobre ela; conhecer e dominar aspectos das concepções de liberdade;

- Identificar as contribuições e os limites das concepções de liberdade tendo em vista a concepção determinista de realidade;

- Aprender o conceito de dialética, em suas diferentes acepções, articulando-as com a questão da liberdade;

- Comparar um discurso filosófico e discurso literário;

- Problematizar a questão da felicidade, reconhecendo a relevância de refletir de forma sistemática e rigorosa sobre ela; identificar os limites das concepções de felicidade abordadas (estoicismo e epicurismo).
- Problematizar o tema felicidade tendo em vista questões da sociedade brasileira contemporânea e sensibilizar-se sobre a relevância de discutir sistematicamente sobre ela;
- Discutir as condições pessoais e sociais para a felicidade.

## ANEXO V

### RELAÇÃO COMPLETA DOS TEXTOS FILOSÓFICOS (AUTORES E OBRAS)

#### Primeira série do ensino médio

##### a) Volume 1<sup>40</sup>

- ARISTÓTELES. Da alma.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates
- LOOCKE, John. Ensaio acerca do entendimento humano.
- KANT, Immanuel, Crítica da razão pura.
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico
- BERGSON, Henri. O pensamento e o movente

##### b) Volume 2<sup>41</sup>

- HUME, David. Ensaio sobre o entendimento humano
- MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. O espírito das leis.
- PLATÃO. O banquete (o amor, o belo
- ROUSSEAU, Jean Jacques. Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens.
- ROCHA, Everardo P. Guimarães. O que é etnocentrismo

---

<sup>40</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 1ª Série, 2009, v.1, p.6,11, 12,17, 32.

<sup>41</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 1ª Série, 2009, v.2, p.8,17, 23, 27, 28.

**c) Volume 3**<sup>42</sup>

- HOBBS, Thomas. Leviatã ou mat6ria, forma e poder de um estado eclesiático e civil
- MONTESQUIEU, Charles- Louis. O esp6rito das leis.
- BAKUNIN, Mikhail. Deus e o estado

**d) Volume 4**<sup>43</sup>

- MARX, Karl. Capital: a critique of political economy
- DANNER, Leno Francisco. Democracia e justiça social: um argumento a partir do utopia realista de John Rawls.

**Segunda s6rie do ensino m6dio**

**a) Volume 1**<sup>44</sup>

- DESCARTES, Ren6. Discurso do m6todo
- EPICURO. M6ximas principais

**b) Volume 2**<sup>45</sup>

- BENTHAM, Jeremy. Uma introduç3o aos Princ6pios da Moral e da Legislaç3o
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dial6tica do esclarecimento: fragmentos filos6ficos

**c) Volume 3**<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> S3O PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 1ª S6rie, 2009, v.3, p.9,17,22.

<sup>43</sup> S3O PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 1ª S6rie, 2009, v.4, p7, 15.

<sup>44</sup> S3O PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 2ª S6rie, 2009, v.1, p6, 23.

<sup>45</sup> S3O PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 2ª S6rie, 2009, v.2, p9, 31.

- GONÇALVES Filho, José Moura. Humilhação social: um problema político em Psicologia. Psicologia USP

- SILVA, Jair Batista da. Racismo e Sindicalismo no Brasil: reconhecimento, redistribuição e ação política das centrais sindicais acerca do racismo no Brasil (1983-2002)

- PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: Entrevista com Judith Burtler

- ADORNO, Theodor. Educação e emancipação

**d) Volume 4**<sup>47</sup>

- Frei Betto. O primado da vida.

- CLOTET, J. Por que Bioética

- ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.

- HEIDEGGER, Martin. Conferências e escritos filosóficos

- ARENDT, Hannah. A condição humana

### **Terceira série do ensino médio**

**a) Volume 1**<sup>48</sup>

- DESCARTES, René. Meditações

- PASCAL, Blaise. Pensamentos

---

<sup>46</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 2ª Série, 2009, v.3, p3, 8, 18, 22.

<sup>47</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 2ª Série, 2009, v.4, p,7, 9, 11, 14, 19.

<sup>48</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 3ª Série, 2009, v.1, p. 39.

**b) Volume 2** <sup>49</sup>

- KANT, Immanuel. Crítica da razão pura
- APULETO, Lúcio. A Metamorfose ou O asno de ouro
- PLATÃO. Protágoras
- ARISTÓTELES. Política. Livro primeiro: Da sociedade civil e da escravidão, da propriedade e do poder doméstico

**c) Volume 3** <sup>50</sup>

- MONTAIGNE, Michel de. Les Essais

**d) Volume 4.** <sup>51</sup>

- MOLINA, Jorge Alberto. A leitura de textos filosóficos
- PAVÃO, Aguinaldo. Morte
- MONTAIGNE, Michel de. Les Essais.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é participação política.

---

<sup>49</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 3ª Série, 2009, v.2, p. 6, 8, 13.

<sup>50</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 3ª Série, 2009, v.3, p3.

<sup>51</sup> SÃO PAULO, SEE. Caderno do Aluno, 3ª Série, 2009, v.4, p 5, 20, 23,28.