

REFLEXÕES: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E ATUAIS DA EDUCAÇÃO

Márcio Adriano de Morais¹
Michelle Ambrósio de Lima²
Leonardo Rodrigues³

RESUMO

Na nova concepção de Educação, a escola passa a ter um aspecto modificado, o de gestora do conhecimento e saber. Mas devem ressaltar alguns pontos: “a escola precisa ter projeto, precisa ter dados, precisa fazer sua própria inovação”. É necessário que haja uma reestruturação curricular, uma elaboração dos parâmetros curriculares. Portanto, nesta ótica apresenta-se a nova imagem do professor: o educador. Tendo em vista este novo cenário educacional, o presente trabalho realiza um estudo comparativo entre o ensino por competências e o ensino tradicional. Tem como objetivos: questionar o ensino tradicional como forma de promover o conhecimento; e apontar o ensino por competências como estratégia de ensino eficiente. Para alcançar esses objetivos, foi estabelecido o seguinte questionamento: o ensino por competências contribui para a realização dos objetivos que a educação propõe atualmente. Metodologicamente, esta é uma pesquisa pura, com método hipotético-dedutivo, de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, com base na leitura e análise de livros, revistas e sites. Sendo assim, é possível concluir que na educação não existe um caminho já moldado a ser seguido, mas se faz necessário repensar a realidade e suas implicações enquanto mais uma ruptura na História da Educação no Brasil.

Palavras-chave: Educação tradicional. Educação por competências. História da Educação.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que os processos evolutivos alcançam êxito quando apontam para objetivos claros, torna-se primordial reavaliar a evolução do pensamento e práticas educacionais, com o intuito de compreender o momento histórico que a educação no país vivencia.

Essa evolução se baseia em teorias que assinalam o ensino com foco em competências como parte de um discurso nacional, após a publicação das

¹ Bacharel em Direito – UniEvangélica.

marcioadrianomorais@hotmail.com

² Licenciada em Letras – Português/Inglês, Faculdade Anhanguera.

nadjida@hotmail.com

³ Licenciado em Letras – Português/Inglês, UniEvangélica.

profleonardorodrigues@gmail.com

leis das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação.

Segundo Gramsci (1991, p.58) “a percepção crítica da realidade pressupõe o desenvolvimento da consciência da historicidade do sujeito, da compreensão de que a formação deste se dá a partir do confronto dialético com os outros processos, ou com os elementos de outros processos”. Assim sendo, almeja-se oportunizar a discussão entre o singular e o coletivo, o histórico enquanto passado e a história que se escreve neste momento, tendo por pauta os objetivos da educação no Brasil.

Para tal, recorre-se à História da educação brasileira, que se apresenta marcada por períodos bastante distintos, relacionados diretamente à história do país. Trata-se de um processo evolutivo com marcantes rupturas de ideologias pedagógicas e objetivos peculiares a cada momento histórico.

Compreender a proposta, que teoricamente norteia a prática educacional no país, é um trabalho minucioso e reflexivo, que leva os estudiosos a repensar não apenas as vantagens e desvantagens desse processo, mas reavaliar o caminho percorrido e os objetivos de uma formação por competências.

Este estudo apresenta e discute a proposta do ensino baseado em competências, traçando um paralelo entre os objetivos educacionais no Brasil no decorrer da história; oferecendo assim instrumentos para questionar as práticas e saberes docentes com maior fundamentação, possibilitando a construção de um programa escolar mais consistente.

Considerando o sujeito humano como fruto histórico e social e ressaltando a característica processual e evolutiva da história, este artigo toma caráter inacabado. Novas rupturas estão em processo de maturação enquanto outras estão acontecendo. Objetiva-se assim embasar historicamente os caminhos percorridos até então pela educação, com o intuito de legar conhecimento para futuros estudos e propostas de intervenção, talvez novas rupturas no processo educacional brasileiro, que evolui em diferentes direções, a saltos desordenados.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica abrangendo análise e interpretação de livros, artigos científicos, periódicos e demais manuscritos, embasado em uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de

anotações e fichamentos, que servem à fundamentação teórica do estudo. (PIMENTEL, 2001).

Ao explorar tal temática, pretende-se ainda, questionar o projeto escolar, colaborando para que haja maior interesse da sociedade e políticas públicas em discutir e implantar modelos educacionais que sejam fidedignos à realidade das salas de aula; formulando material técnico-científico a fim de oferecer suporte aos envolvidos em estudos sobre práticas pedagógicas e contribuindo com organizações em todos os níveis de ensino, que se debruçam sobre a questão, sob o olhar do ensino por competências.

1.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO DECORRER DA HISTÓRIA

A História, independente do período que trate, é a história de hoje. Ao eleger qualquer fatia desta para fins de estudos, percebemos que se associa diretamente ao agora, como consequência de um processo evolutivo, como observação para avaliar e prever os caminhos que estão sendo traçados (PENOUÉ, 1989).

Neste contexto, a educação não é percebida como um fenômeno neutro, mas que sofre os efeitos da ideologia, da política e conseqüentemente da própria História (PENOUÉ, 1989).

Observa-se que no Brasil, em meio às grandes rupturas no "fazer pedagógico" ressalta-se a chegada dos portugueses ao Novo Mundo. Os portugueses trouxeram o padrão europeu de educação que divergia de padrões já existentes no território, praticados pelos povos indígenas. Importante salientar que o modelo europeu apresentava-se sobremaneira repressivo quando comparado aos moldes educacionais indígenas (ROMANELLI, 1978).

Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também os métodos pedagógicos, que apesar de não terem sido implantados em terras brasileiras de maneira efetiva, registraram uma ruptura com a situação anterior. Inicia-se assim o Período Jesuítico datado de 1549 a 1759. Comandados por sacerdotes católicos edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, baseada em moldes europeus (ROMANELLI, 1978).

O ensino baseava-se em princípios religiosos e objetivavam a propagação da fé. Inicialmente tornou-se notório a impossibilidade de converter os nativos à fé católica sem que estes fossem alfabetizados. Os jesuítas implantaram neste período uma concepção pedagógica singular, com a crença de que a repetição sistemática das doutrinas e credos católicos significaria a conversão dos nativos; prática cujos resquícios podem ser facilmente observados na educação brasileira até os dias atuais (ROMANELLI, 1978).

O modelo educacional jesuítico permaneceu absoluto durante duzentos e dez anos quando ocorreu a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, caracterizando um novo momento na História da Educação Brasileira (ROMANELLI, 1978).

A expulsão dos jesuítas deu-se prioritariamente pelos diferentes objetivos entre a escola jesuítica que visava servidão à fé e os interesses de Pombal, que objetivava implantar uma educação que servisse aos interesses do Estado (ROMANELLI, 1978).

Pombal criou neste período aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Cada aula era autônoma e isolada e não se articulava com as outras. Os professores que atuavam neste período eram improvisados e mal pagos, caracterizando uma educação estagnada e precária. Os profissionais eram nomeados por indicação e tornavam-se vitalícios em sua função (MONROE, 1983).

A vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, marca um novo período na educação brasileira. A vinda de D. João requeria uma estrutura maior que suprisse as necessidades reais. Surgem assim as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, Biblioteca Real, Jardim Botânico e a Imprensa Régia. A "abertura dos portos brasileiros" neste período significou ainda uma "permissão" dada aos brasileiros de tomar conhecimento do que existia no mundo. Era a chamada civilização e cultura (ROMANELLI, 1978).

Após a proclamação da Independência do Brasil cria-se o Método Lancaster, ou de ensino mútuo, onde algum aluno treinado ensinava a um grupo, sob supervisão de um instrutor. Até a proclamação da República, contudo, pouco foi feito de significativo pela educação brasileira, que carecia de um sistema educacional mais estruturado e consistente (MONROE, 1983).

Com a Proclamação da República adotou-se um modelo presidencialista e torna-se clara a influência positivista das organizações escolares. Surge a proposta da Reforma de Benjamin Constant que apregoava liberdade e laicidade do ensino, contrapondo-se à formação “preparadora”, no intuito de substituir o caráter literário das escolas pelo científico (MONROE, 1983).

Esta reforma foi bastante criticada pelos positivistas. A partir de então surgem várias propostas que pouco a pouco são implementadas e revistas, dando à educação brasileira, ora caráter enciclopédico ora científico, segundo os objetivos políticos e sociais de cada período. Ressalta-se ainda, a Reforma João Luiz Alves que introduz a disciplina de Moral e Cívica como forma de combater os protestos estudantis contra o governo de Arthur Bernardes, manobrando uma vez mais a educação na direção dos interesses políticos vigentes (MONROE, 1983).

Na década de 1930, o Brasil adentra o mundo capitalista de produção, com possibilidades reais de investimento na produção industrial. Torna-se necessária mão de obra especializada, sendo assim fundamental investir em um novo objetivo na educação (GADOTTI, 1997).

Em 1937, é outorgada uma nova Constituição, cuja orientação político-educacional refletia tendências fascistas, e de maneira explícita sugeria a preparação de mão-de-obra para o mercado. A Carta Magna afastava em seu texto a obrigação do Estado quanto à educação e propunha que as ciências e as artes fossem livres à iniciativa individual e associações públicas e particulares (GADOTTI, 1997).

O período do Estado Novo caracterizou-se por poucas e pobres discussões no âmbito educacional, trazendo ainda consigo uma clara distinção entre trabalho intelectual e manual, quanto ao acesso de classes mais ou menos favorecidas a cada um dos ensinos (GADOTTI, 1997).

Assim, o campo educacional definia-se pelas políticas do capital, subdividida em: educação propedêutica, pressupondo um caminho à intelectualidade e destinada às elites dirigentes; e educação técnico-profissional, servindo à operacionalização e formação da massa da força produtiva (GADOTTI, 1997).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado em 1942, a partir de um Decreto-lei, fruto das Leis Orgânicas do Ensino, reforma defendido pelo Ministro Gustavo Capanema (GADOTTI, 1997).

Neste período, o ensino colegial, composto de três anos oferecia “habilitação” clássica (de formação geral) ou científica, perdendo o caráter propedêutico (preparação para ingresso nas universidades); caracterizando, contudo, uma predominância sobre o científico (GADOTTI, 1997).

Em 1946 regulamentou-se o Ensino Primário e o Ensino Normal e dá-se a criação do SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, atendendo às mudanças no cenário econômico no Brasil a partir da década de 30. Ainda neste ano o Ministro Clemente Mariani dirige uma comissão no intuito de discutir uma nova reforma da educação nacional. Após treze anos é promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961 em detrimento de propostas estatais de educação e favorecendo aos ideais defendidos pela Igreja e escolas particulares (GADOTTI, 1997).

Apesar dos decretos oficiais, os anos 50 foi um período fértil de pensadores e educadores que imprimiram novas práticas, oportunizando novas discussões, ainda que mais regionalizadas a priori. Tais movimentos ganham espaço a partir de Paulo Freire e suas propostas de alfabetização baseadas na chamada Pedagogia do Oprimido (MONROE, 1983).

Assim, em 1962 cria-se o Conselho Federal de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire (MONROE, 1983).

Com o golpe militar de 1964, contudo, iniciativas de cunho libertário foram perseguidas, sob o pretexto de se apresentarem revolucionárias, subversivas e comunistas. Inicia-se a “chacina” que pretendia expurgar qualquer pensamento ou expressão popular contrária aos interesses do governo. Extingue-se o Método Paulo Freire e cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e posteriormente (com o fracasso desta proposta) a Fundação Educar (MONROE, 1983).

Neste período cria-se a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, cuja característica mais marcante volta-se à tentativa de dar à formação educacional cunho profissionalizante (SANTOMÉ, 1998).

Com o fim do Período Militar, inicia-se um período de maior abertura política. O país vivencia mais um dos processos cíclicos de reforma educativa, cujas indagações estão ainda imersas no controle regulador dos currículos prescritos em discrepância à realidade das unidades escolares (SANTOMÉ, 1998).

Nas últimas décadas do século XX, por todo o mundo, a proposta educacional inicia-se com reformas inovadoras, no intuito de atender às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa. No bojo de tais ideais pedagógicos surge, na década de 90, a “pedagogia das competências” (SANTOMÉ, 1998).

Se por toda a história percebe-se que os interesses sociais e mercadológicos de cada período “ditam” um modelo educacional que os servem, torna-se “mister” refletir sobre os objetivos educacionais na atualidade, a que servem e quais as interpretações mais apropriadas para a proposta do ensino por competências (SANTOMÉ, 1998).

1.2 O ENSINO POR COMPETÊNCIAS – CONCEITOS DE UMA NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL

As reformas educacionais são um importante instrumento para reanalisar a sociedade, seus princípios e ideais de formação. Nóvoa (1992, p. 26) assinala tratar-se de: "uma crise de confiança no conhecimento profissional, que desperta a busca de uma nova epistemologia na prática profissional".

Tanto os Parâmetros Curriculares como as diretrizes que orientam a prática pedagógica no Brasil propõem, uma pedagogia voltada para as competências, como fruto de uma reflexão que visa a qualidade e acima de tudo para a utilidade do ensino para os aprendizes.

De acordo com Perrenoud (2000), o conceito de competência, da mesma forma que os saberes de experiência e os saberes de ação, suscita há alguns anos inúmeros trabalhos. O autor afirma que a competência é “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

O termo “Competência” nos moldes a que se propõe, originou-se na década de 70, com a mudança de paradigmas organizacionais. De acordo com Gramigna (2002), os primeiros estudos sobre o tema foram desenvolvidos por David McClelland que, em 1973, publicou na revista *American Psychologist* os resultados sobre mensuração de competências e inteligência.

A teoria do ensino por competências, de acordo com Wittaczik (2007), surge de fato, na década de 90, e, através de seus pressupostos norteadores permite a formação de pessoas com capacidade de análise crítica das situações, bom relacionamento interpessoal, capacidade de agir eficazmente em diversas questões e situações, entre outras habilidades.

Ainda nessa década (1990), na Conferência Mundial de Educação Para Todos – Tailândia ressurgiu a discussão em torno do tema, enfatizando a necessidade de direcionar a educação no desenvolvimento de competências e habilidades, que alcancem além do conteúdo conceitual; baseado em quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser.

Silva (2003) reúne alguns autores que conceituam essa teoria e enfatiza que a competência, representa habilidades, conhecimentos e atitudes que visam a mobilização do sujeito perante um objetivo onde ele possa articular ativamente os conhecimentos provenientes de suas experiências. Para a autora, a abordagem das competências no ensino tem como objetivo primordial desenvolver nos alunos a criticidade, fazendo com que eles saibam analisar, decidir, planejar, expor suas ideias e ouvir a dos outros. Sendo assim, o ensino passa a formar um cidadão para a sociedade e não se detém apenas na transmissão de conteúdos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – comungam, teoricamente, de tais ideias, ressaltando a imperiosa necessidade de uma formação holística que compreenda as mais diversas habilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Art. 32 registra, por sua vez, que:

o ensino, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços

de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Assim sendo, as atuais propostas curriculares brasileiras para a educação básica e para a educação profissional, têm como princípio curricular: o foco nas competências.

Segundo Perrenoud (2000), a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de possibilitar a resolução de determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele. Construir competências, seria portanto, desenvolver a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos em função de enfrentar, da maneira mais eficaz possível, as diversas situações vivenciadas.

“Competências são formadas por habilidades, conhecimentos e atitudes. Requer saber tomar decisão, mobilizar recursos e ativar esquemas (revendo ou atualizando hábitos) em um complexo de complexidade”. (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Diante dessas colocações, Silva (2003, p. 29) enfatiza que “o ensino, pautado na transmissão de conhecimentos, tem proporcionado pouca significação para os alunos, pois utiliza a memorização, o conhecimento fracionado, descontextualizado e sem valor para o aprendiz”.

O objetivo da educação se desloca do mero acúmulo de conteúdos, por vezes desnecessários para a vida do aluno, para uma formação holística, que desenvolve habilidades que o educando possa, de fato, ser protagonista do próprio processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o aluno torna-se construtor do conhecimento, sujeito que aprende, questiona, pesquisa e cria. É o centro do processo de aprendizagem. O professor é o facilitador, orientador e mediador do conhecimento.

Segundo Silva (2003), ao orientar a organização dos currículos e dos programas escolares, a noção de competências, ou a chamada “pedagogia das competências” (ROPÉ, TANGUY, 1997; RAMOS, 2001; MACHADO, 1998), faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Poder-se-ia dizer que a transposição dessa noção para a educação geral teria um princípio de busca de justiça

social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional.

No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um (ZEICHNER, 1992).

Importa salientar o cuidado de estabelecer relações diretas entre a responsabilidade individual e a consciência do coletivo. Um indivíduo que não se encerra em si mesmo, mas só o é por ser parte de um todo que se constrói coletivamente. A definição de competência não se restringe à adaptação, mas à superação e transformação da realidade, em caráter de reciprocidade.

Observando a proposta do ensino com base em competência pode-se pontuar que esta emana da necessidade de atender às demandas do mundo globalizado, das exigências do mundo do trabalho e da sociedade com a garantia de formar cidadãos capazes de refletir, reinventar e responder de maneira inovadora e criativa aos questionamentos e dilemas que lhe são impostos, em tempo hábil. Essa é uma tendência que desafia a renovação das estruturas e práticas pedagógicas, respondendo às necessidades de formação de pessoas, quer seja na execução de seu trabalho, quer seja em sua atuação cidadã, com maior capacidade de flexibilização, versatilidade, tomando decisões, sabendo trabalhar em equipe, lidando com situações rotineiras.

Nesse sentido, o conceito de competência é uma opção na perspectiva de uma formação voltada não apenas ao “fazer”, no sentido instrumental da palavra, mas à capacidade cognitiva em um contexto mais amplo, que implica na criatividade e autonomia do sujeito.

A aprendizagem desenvolvida com base nas competências busca desenvolver as habilidades a fim de que o educador e o educando compreendam a sociedade em que estão inseridos, resgatando valores culturais, políticos, sociais e científicos, compreendendo o porquê de cada ensinamento e possibilitando sua reconstrução e associação com a vida (ZEICHNER, 1992).

No que tange o desenvolvimento de competências e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, torna-se fundamental rever a avaliação dos educandos, enquanto processo formal da educação:

Na avaliação da aprendizagem, é preciso considerar a importância das diferentes funções da avaliação e da aprendizagem. Entre as funções indicadas, encontram-se a diagnóstica, a formativa e a somativa (...). A função diagnóstica da avaliação tem como objetivo identificar dificuldades de aprendizagem do aluno e possíveis causas. É prévia, serve para orientar docentes e alunos no processo de ensino e aprendizagem para futuras atuações. A função formativa da avaliação permite ao aluno e ao docente identificar os pontos a serem melhorados. É feita durante o processo e sugere o redirecionamento do ensino, a fim de melhorar durante o processo a aprendizagem. A função somativa da avaliação ou de resultado julga o mérito ou valor da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino, no final (...) o conceito de competências é o de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (...) Nesse caso, a avaliação por competência se configura como formativa – processual (...) é necessário que o docente defina parâmetros e critérios claros e objetivos que atendam às exigências da validade, precisão, suficiência e praticidade, para a coleta das informações avaliativas (...) Para este tipo de avaliação, necessário algumas estratégias que buscam a cooperação, o diálogo, a autonomia, a negociação, a iniciativa, a criatividade, entre outras, como, por exemplo, os trabalhos em grupos, projetos interdisciplinares, portfólios, estudos de casos, etc. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2006, p.46-47).

Na construção da competência, a verificação do desenvolvimento do aluno se dá de maneira contínua, observando se houve a assimilação associada à utilização dos conhecimentos nas práticas sociais e se houve uma atitude adequada (coerente e não correta) a certa situação.

Para que, de fato, se desenvolva competência, é necessário que o professor tenha capacidade de comprometer-se com os alunos em projetos, em atividades que o aluno possa ter a oportunidade de aprender a planejar, a negociar, a cooperar, a realizar, vivenciando um quadro integrador, que possibilite aplicar conhecimentos teóricos na prática, repensando o conhecido e reformulando hipóteses.

Wittaczik (2007, p. 43) afirma que: “[...] Não é possível continuar organizando os saberes de maneira fragmentada, em currículos sequenciais e lineares, que pressupõem etapas a serem vencidas e pré-requisitos que funcionam como degraus”.

Para pôr em prática a avaliação como forma inclusiva, é preciso trabalhar interdisciplinarmente, oportunizando a construção de novos significados, que fomentam uma “safra” de novos pensadores.

Wittaczik (2007, p. 44) ressalta que “a avaliação precisa estar fundamentada em confiança recíproca e cultura comum, em que a preocupação maior esteja centrada na aprendizagem e não nos resultados. Assim sendo, a avaliação por competências precisa estar voltada a mostrar aos alunos suas limitações e contradições que devem ser superados, com o objetivo sempre voltado ao aprender.” Um processo cíclico de avaliação e autoavaliação que tenha por objeto o próprio aluno e suas peculiaridades.

O ensino por competências conceitua-se assim, como uma proposta alternativa à tradicional, tendo por prioridade o desenvolvimento pleno do indivíduo, estimulando a pesquisa e a criatividade. Uma educação pautada na afirmação Piagetiana, onde: “Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas” (PIAGET, 1998, p. 55).

1.3 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO: REFLETINDO O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

O processo educacional não surge em aspectos formais, a partir da escola; mas desde o nascimento, onde os indivíduos recebem heranças culturais que norteiam as relações humanas e o caracterizam como sujeito social e histórico. A educação, assim, se apresenta através da inserção no mundo e objetiva, ainda que naturalmente, a transferência de valores culturais, normas e costumes vigentes em determinado grupo social. (ALARCÃO, 1996).

A sociedade evolui a partir de um processo cíclico, onde o indivíduo aprende com a mesma sendo por ela atravessado, reflete e em contrapartida, a atravessa, intervindo e modificando-a.

A educação, portanto, apresenta caráter ativo, de um sujeito que enquanto recebe valores oriundos do período histórico em que está inserido, desenvolve suas potencialidades e interfere nesta mesma sociedade, imprimindo-lhe novas características.

A reflexão, assim, torna-se primordial para garantir a evolução da sociedade; observando que é preciso repensar criticamente a própria existência e implicações desta para que haja o movimento evolutivo. Alarcão (1996) questiona se é ou não o tempo de se ser reflexivo e também induz a refletir quando define o homem atual, um homem inquieto e questionador; um homem que anseia ser capaz de dirigir os próprios destinos e os do mundo: atitudes próprias de reconquista da liberdade. Um homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar. O mesmo autor embasa-se no conceito de Dewey que traduz a reflexão como “uma forma especializada de pensar”, movimento voluntário na busca de justificativas que embasam a ação do sujeito (ALARCÃO, 1996).

Ao refletir, portanto, o processo educativo na atualidade, percebe-se uma uniformização do pensar que reproduz as estruturas sociais e determinam as ações. Alves (1994, p. 35) assinala que “a educação é o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim.”

As instituições escolares permanecem detentoras de uma expectativa, de que, enquanto subordinados, os aprendizes devem absorver os ensinamentos, para que encontrem o sucesso em suas vidas. Assim, o aluno torna-se incapaz de repensar, cabendo-lhe reproduz o ensinado, sem que haja contestações. Segundo Alves (1997, p. 27) “Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente.” Nietzsche (apud ALVES, 1994, p. 21) acrescenta tratar-se de “um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo”

Assim, a sociedade depara-se com indivíduos reprodutores, detentores de “respostas certas” e treinados para repetir ensinamentos cristalizados. Educandos que não possuem a compreensão dos ensinamentos que lhe são repassados e dificilmente conseguem aplicá-los à suas vidas.

O que se percebe é que a escola, em sua maioria, não tem utilizado muito além da memorização. Piaget (1998, p. 32) ressalta que “o pensamento supõe o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal”. Desse modo, não se encontra facilmente nas instituições escolares o exercício do pensamento, mas uma “repetição

jesuítica” de conceitos descontextualizados que formam sujeitos alienados, sob a ilusão de oferecer um ensino libertador.

A proposta do “Ensino por competências” surge como uma oportunidade de repensar esse cenário. A construção da competência, para Perrenoud (1999) dá-se a partir da formação de “esquemas de mobilização”, que se consolidam mediante uma postura reflexiva. Torna-se primordial, portanto, disposição para analisar continuamente, pontuando que o simples fato de acumular conhecimento não garante sua reformulação e aplicação. Assim como não se mobiliza algo sem que haja recursos para tal, não há finalidade em “estocar” recursos (conhecimentos) sem que haja a possibilidade de mobilização dos mesmos. O caráter prático dessa proposta de educação implica em saberes de cunho intelectual, que se articulam; garantindo uma atuação eficaz e crítica.

Nesse processo o educando constrói significados mediante aquilo que lhe é apresentado. Negligenciam-se as verdades absolutas, tornando possível a contestação, a reflexão e a criatividade; associando diversos elementos outrora conhecidos, reconstruindo e atribuindo-lhes lógica e finalidade. Uma educação capaz de individualizar, entrevendo o conhecimento tácito do aprendiz (GADOTTI, 1997).

Atuar com foco em competências é direcionar ensinamentos que não se restringem ao fazer, mas permitir ao aluno um aprendizado que observe as implicações de sua ação no mundo e as possibilidades de intervir nos processos sociais, se percebendo sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e mudança da sociedade, minimizando a miséria reflexiva que lhe é imposto (PERRENOUD, 1999).

Freire (apud GADOTTI, 1996) endossa tal pensamento ao citar que “Não basta ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Assim percebe-se a insuficiência de se transmitir conhecimentos, sem que haja a possibilidade de compreendê-los, criticá-los e reformulá-los com vistas na evolução do pensamento reflexivo. O homem, crítico da sociedade e seus valores, torna-se crítico de si mesmo, o que possibilita a reconstrução de própria ação no contexto social em que está inserido.

A formação por competências supõe uma metodologia inovadora que instiga o aluno à pesquisa, tornando-o descobridor e contestador da própria realidade. Trata-se de uma proposta desafiadora que implica no desempoderamento dos envolvidos em prol de uma educação democrática, onde inclusive as normas institucionais devem ser avaliadas e discutidas de maneira conjunta (PERRENOUD, 1999).

Como toda nova ruptura, o ensino por competências propõe uma modificação na maneira de pensar e executar. O processo educativo, enquanto fenômeno histórico, não se encerra em modelos acabados que solucionem os dilemas de formação, entretanto sua reflexão permite o recrutamento de aliados na tarefa de refletir e mobilizar rumo a uma educação libertadora, conforme afirma Hinkelamaert (APUD PERRENOUD, 1999, p. 20)

Toda a prática educacional tem por base certas apostas teóricas. Aceitas tais apostas, é importante ganhar o maior número delas. A amplitude das incertezas e a complexidade das noções implicadas não são os menores obstáculos, ao contrário, um dos maiores desafios é conquistar o maior número de parceiros nesta luta e caminhar em conjunto. É necessário coletivizar incertezas, reconhecer os próprios limites e os limites da instituição e, dentro desses limites, avançar o máximo possível, e só saberemos os limites do possível se tentarmos o impossível.

Trabalhar no sentido de minimizar a ignorância em mobilizar os saberes, com vistas na formação de um sujeito autônomo e consciente de seu papel social é o grande desafio da proposta. Tal dimensão desafiadora perpassa a extinção de uma educação bancária e exige preparação contínua e disponibilidade dos “operadores do ensino” (GADOTTI, 1997).

Gerir conteúdos ainda é uma dificuldade da escola, que se vê na necessidade de reavaliar seu papel. Sob o pretexto de democratização do ensino, massifica-se a educação através de moldes pedagógicos alienantes, que oportunizam o acesso, mas não a libertação através da educação (GADOTTI, 1997).

Conforme citado outrora, a história da educação no Brasil demonstra que o ponto de partida para se analisar o processo educativo está nos objetivos de formação. As práticas pedagógicas assentam-se na indagação: “A quem queremos formar?”. Devidamente instrumentados pelos conceitos históricos nos distintos períodos, pode-se afirmar que a educação responde a uma demanda político-social que leva a avaliar a pertinência da proposta do ensino

por competências, enquanto defensora de objetivos libertários e de preparação para o exercício da autonomia (FREITAS, 2002).

Torna-se evidente o quão numerosas são as dicotomias existentes na proposta, no que tange formação geral e específica, utilitarismo entre outras, que inevitavelmente tornam-se alvo de acirradas discussões. O que se propõe, contudo, é reavaliar criticamente a estagnação da educação no Brasil, tendo em vista a pertinência de um ensino historicamente burocrático que objetiva reproduzir indivíduos que engrossem a massa alienada e alienante dos processos sociais, apresentando uma possível alternativa que ofereça a possibilidade de repensar os genuínos objetivos da educação.

É válido ressaltar que a proposta de se desenvolver competências, enquanto foco no contexto educacional, aponta acima de tudo para mudanças sociais significativas que, ao mesmo tempo em que se caracteriza como uma resposta às exigências contemporâneas tende a intervir na própria contemporaneidade. Conceitos educacionais e sociais modificados por um período histórico e suas demandas, que mediante o caráter cíclico que lhe é peculiar, por sua vez modifica esta mesma estrutura (FREITAS, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Freitas (2002) a educação conceitua-se como “o processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade racional, harmoniosa, democrática, por sua vez controlada, planejada, mantida e reestruturada pelos próprios indivíduos que a compõem”.

Assim sendo, torna-se natural que haja significativas mudanças no pensamento pedagógico de tempos em tempos, conforme o período vivenciado e acima de tudo o tipo de homem que se deseja formar. A educação fundamenta-se numa concepção de homem e de sociedade que contribui para conservar ou superar as condições e necessidades dessa mesma sociedade (OLIVEIRA, 1993).

Analisando o desenvolvimento da educação brasileira percebe-se que as mudanças do pensamento pedagógico, que substancialmente retórico em suas raízes, delineou a escola tradicional desde o período jesuítico até meados da primeira República, deu-se a passos lentos. Contudo, nas últimas décadas,

surgem demandas sociais que imprimem novos valores, estabelecendo a emergente necessidade de reformulações no pensamento e prática pedagógicos.

Assim surge a proposta do ensino baseado em competências que propõe um novo objetivo de formação: indivíduos autônomos, capazes não apenas de compreender, mas mobilizar saberes, argumentar e recriar.

Uma nova cultura, exigente quanto às habilidades dos sujeitos para responder às necessidades da sociedade, modifica assim a maneira como se produz e se apropria dos saberes. O ensino com foco em competências surge no intuito de questionar o projeto escolar vigente e sua viabilidade nos moldes tradicionais, apontando para um novo objetivo educacional.

Repensar essa realidade e suas implicações, enquanto mais uma ruptura na História da Educação no Brasil, é objetivo desse artigo, pretendendo discutir a prática docente como objeto de análise e crítica.

O processo de ressignificação do conhecimento contempla a compreensão de um sujeito ativo que via-de-regra não se restringe a “emprateirar” saberes. Discutir a proposta de competências, portanto, é vislumbrar uma possibilidade, observando o exercício da vida, seja esse intelectual, moral, ético e prático profissional.

A realidade educacional apresenta aos profissionais da educação este desafio: analisar criticamente a atual situação social para o desenvolvimento de metodologias de ensino que correspondam às complexas necessidades do mundo moderno. Nessa dimensão torna-se relevante a proposta desse trabalho, de oferecer subsídios para a compreensão de uma educação que considere a historicidade do sujeito e o perceba como constituído de um mundo interno e externo, num processo dialético onde ele atua e modifica o mundo e, é por este também modificado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores** - Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do**

Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 set. 2013.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 5^o ed. São Paulo: Ática, 1997. 319p.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de Competências e Gestão dos Talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8^o ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 10-23.

MONROE, P. **História da educação**. 6^o ed. São Paulo: Nacional, 1983. p.1 e 264-9.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky - **Aprendizado e Desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PENOUD, R. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989, p. 15-26.

PERRENOUD, P. Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. São Paulo: **Ideias**, n^o 30, p. 205-248, 1998.

PERRENOUD, P. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n^o 106, nov. p. 7-26, 2000.

PIAGET, Jean. Princípios de educação e dados psicológicos. In: **Psicologia e pedagogia**. 9^o ed. Rio de Janeiro: Editora Forense universitária. 1998, p.158-160.

PIMENTEL, A. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8^a ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1978, p. 33-45.

SANTOMÉ, J. T. As Origens da Modalidade de Currículo Integrado. In: ---. **Globalização e Interdisciplinariedade: O currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 9-19.

SAVIANI, D. O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina. In: _____. RAMA, G.; LAMARRA, N.; et.al. **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. 4^a edição. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1986.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, Departamento Nacional. **Metodologias SENAI para Formação com Base em Competências: norteador da prática pedagógica**. 1ª edição. Brasília, 2006, p.46-47.

SILVA, M. Como se ensina e se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. BAURU: EDUSC, 2003, p. 38-50.

WITTACZIK, L. S. Ensino por Competências: Possibilidades e Limitações. Atos de Pesquisa em Educação, **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, n. 1, p. 161-172, jan./abr. 2007.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.117-138.

ABSTRACT

In the new conception of education , the school now has a modified aspect of the management of knowledge and knowing . But should highlight some points : "the school must have project need to have data to do their own innovation." There must be a curriculum restructuring, development of curriculum guidelines. Therefore , this perspective presents a new image of the teacher: the teacher . Given this new educational scenario , this paper conducts a comparative study between teaching and traditional teaching competency . It aims at questioning the traditional teaching in order to promote knowledge, and skills for teaching point as effective teaching strategy. To achieve these goals , the following question was established : teaching skills by contributing to the achievement of education goals that currently proposed . Methodologically , this is a pure research with hypothetical- deductive method , qualitative approach and exploratory objective , based on the reading and analysis of books , magazines and websites . Thus , we conclude that in education there is a path already molded to follow, but it is necessary to rethink the reality and its implications while over a break in the History of Education in Brazil .

Keywords : Traditional Education. Education competency. History of Education.