

O "CONSENSO" E AS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS: AS REFORMAS QUE NÃO TOMAM FORMA

JUDENILDES GUEDES BATISTA

Mostro nesse artigo que o conjunto de reformas no plano político, econômico, sócio-político e cultural faz parte do projeto neoliberal que pretendeu criar as condições necessárias para a reestruturação material e simbólica da organização do modo de produção capitalista, que busca assegurar os privilégios do capital em detrimento do trabalho. Para realizar tal intento, fiz uma pesquisa na literatura que trata da temática, tanto na perspectiva oficial, como sobre a óptica que a ela se contrapõe.

A Educação no Contexto das Transformações Produtivas

Com o desenvolvimento científico e tecnológico, tornou-se imperativa um novo entendimento de educação, a qual ao longo de toda a vida explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da cultura e do lazer (DELORS et al, 2003). Segundo o "Relatório Delors", isto tornaria possível a constituição de uma "sociedade educativa", ao mesmo tempo "sociedade aprendente", na qual se pressupõe um trabalhador escolarizado, polivalente, flexível, capaz de trabalhar em equipe, competente na leitura, na escrita, na expressão oral, no cálculo e na resolução de problemas, habilitado a desenvolver determinadas aptidões, valores e atitudes indispensáveis à inserção e permanência no emprego.

Há, portanto, nesse contexto histórico, o redimensionamento dos tempos e espaços destinados às aprendizagens, não ficando estas restritas somente à escola, mas, também como responsabilidade de outras instituições sociais (DELORS et al, 2003).

Fiel a esse entendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 proclama em seu artigo 1º que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e

nas manifestações culturais". Tal significa que a educação não se limita só à instituição escolar, mas é entendida como um trabalho conjunto da família, da igreja, meios de comunicação etc, o que não desobriga o Estado da responsabilidade de proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira.

Esse novo tempo tem como características a "desregulamentação" da economia, a privatização das empresas estatais, o fim das políticas de bem-estar social e a instituição do Estado mínimo, em substituição ao Estado disciplinador e regulador da vida social, acusado do descalabro, da ineficiência, e da improdutividade que sofrem nossas sociedades, que dá espaço às esferas privadas (grandes corporações, organizações, companhias, sindicatos, corporações profissionais etc, consoante TOFFLER apud TEIXEIRA, 1996), de interesses diferenciados, o direito de interferir na esfera política mediante participação nas decisões. Nesse contexto, a solidariedade, o igualitarismo gregário e o coletivismo são vistos como prejudiciais à nova ordem, posto que são frutos de uma "mentalidade selvagem" (coletivista) própria das "comunidades primitivas" e contraditórias em relação aos valores da civilização competitiva (HAYEK apud GENTILI, 1998).

Para Shiroma et al,

Trata-se de uma espécie de pragmatismo que desqualifica "velhos" ideais e valores (socialistas ou progressistas) dados como utopias, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, forças de mercado, desemprego estrutural (2000, p. 54).

Tal discurso faz parte de um "consenso", com expressão nos meios de comunicação de massas (MCMs), nos partidos políticos, nas escolas, nos movimentos sociais e nos sindicatos, que busca legitimar a artificial agenda neoliberal, pretensamente democrática, mas autoritária e autocrática, na medida em que foi elaborada pelos tecnocratas dos organismos multilaterais que pretendiam tornar suas premissas e princípios em "interesse comum" na América Latina, sem permitir a participação dos diversos "atores sociais" em sua elaboração. Estes são "convida-

dos" apenas a "pactuar", digo, concordar, aceitar, assumir as decisões tomadas a sua revelia para: – privatização, direta ou indireta, descoberta ou velada, da economia e da educação; reformas nos currículos, na avaliação e na formação de professores de caráter pretensamente universal; e a instituição do Estado mínimo, que delega responsabilidades e abandona espaços da atividade pública, principalmente a grande área da política social, sem levar em consideração "a história, os conflitos, as necessidades, [os interesses] e as demandas locais" (GENTILI, 1998, p.27).

A criação desse "consenso" corresponde à reestruturação material e simbólica da organização do modo de produção capitalista, que busca assegurar os privilégios do capital em detrimento do trabalho, o que contribui para aprofundar o fosso entre os países/indivíduos pobres e ricos por meio de mecanismos de "redistribuição regressiva da riqueza" fatores da concentração do poder econômico, sócio-político e cultural das minorias. E para dar cabo a esse projeto, os neoliberais propõem "um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural" (Id., Ibid., p.102).

Com essa nova forma de reorganização das forças produtivas difunde-se uma nova concepção de individualidade, em que o consumo é fortemente estimulado (TOFFER apud TEIXEIRA, 1996), assim como a competição, o egoísmo, a liberdade e a responsabilidade. (HAYEK apud GENTILI, 1998) O bom cidadão é aquele que está cômico de que precisa satisfazer suas necessidades de consumo. Nessa perspectiva o sonho de cada indivíduo passa a ser a ilusão de poder ter acesso aos bens de consumo "disponíveis" no mercado. (TOFFLER apud TEIXEIRA, 1996); e se alguém ou a grande maioria da população não consegue ter acesso a esses bens "disponíveis" no mercado, é porque ainda não descobriu as vantagens que lhes oferecerem o mérito e o esforço próprio, pois, numa sociedade "livre" e moderna, a competição é inevitável e só vencem os melhores (GENTILI, 1998). Paradoxalmente, se estimulam o voluntariado e o assistencialismo como formas de solucionar os problemas locais e desobrigar o Estado de alguns serviços.

À "desmaterialização" da vida política alia-se à "desmaterialização" cultural e econômica (TEIXEIRA, 1996).

Aqui, a cultura deve ser entendida como um terreno onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. É aquilo por que se luta e não algo que recebemos. Assim, nessa linha de raciocínio, a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde acontece a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. (MOREIRA & SILVA, 1995). A economia é marcada por profundas modificações nos métodos de organização do trabalho (os quais passam a ser mais flexíveis, moduláveis, prescindindo de um modelo cooperativo de organização sindical, desverticalização da produção, trabalhador polivalente e que saiba trabalhar em grupo), o que contribui para enfraquecer a resistência dos trabalhadores e, conseqüentemente, desmantelar as estruturas burocráticas sindicais, pois são criadas estratégias de contratação (subcontratação, trabalho domiciliar, trabalho por tarefas, trabalho em tempo parcial) e de gerenciamento, como o trabalho de equipes, círculos de controle de qualidade etc (CORIAT & BENJAMIN apud TEIXEIRA, 1996). Na esfera educacional, há uma progressiva privatização do ensino público de nível superior e a criação de mecanismos de regulação – reforma curricular, sistema de avaliação nacional da educação básica e do ensino superior, formação inicial e continuada dos professores etc. – em consonância com os interesses dos grupos minoritários que passam a controlar verdadeiramente o sistema educacional.

Há, ainda, nesse contexto de reforma, um movimento que desqualifica o sistema de ensino público, no Continente latino-americano, e indica sua inoperância em face das necessidades prementes do mercado de trabalho. Esse, segundo o discurso oficial, vive uma profunda crise de *eficiência, eficácia e produtividade* (GENTILI apud CANDAU, 1999):

[...] assim, os sistemas educativos estariam vivendo uma situação catastrófica: os sistemas escolares são pesados e ineficazes, as despesas são excessivas e os investimentos improdutivos, as práticas pedagógicas são desatualizadas e ineficientes, a qualidade do ensino é muito baixa e está desvinculada das exigências postas pela transformação produtiva, os docentes estão pou-

co preparados para enfrentar os novos desafios, os recursos didáticos são anacrônicos em face das novas tecnologias, entre outras características que evidenciam a profunda crise da educação (CANDAU, 1999, p.32).

Ao Estado é atribuída a responsabilidade pela inoperância dos sistemas de ensino públicos. O fracasso que estes enfrentam são consequência da

[...] incapacidade do Estado para administrar os imensos e aparentemente ingovernáveis sistemas educativos nacionais. Trata-se de um complexo problema administrativo cuja solução não requer um aumento de recursos, mas uma destinação mais eficaz dos mesmos. Decorre disso que os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em 'gastar melhor'; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas 'docentes mais bem formados e capacitados'; que não faz falta construir mais escolas, mas 'fazer um uso racional do espaço escolar'; que não faltam mais alunos, mas 'alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo' (GENTILI, 1998, p.18-19).

A solução para os problemas enfrentados pelos sistemas de ensino poderá ser operacionalizada, segundo o discurso neoliberal, mediante ampla reforma administrativa que reconheça o mercado como o único que é capaz de desempenhar um papel eficaz "na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas" (Id. *ibid.* p.19).

É possível identificar nesse momento uma antiga crença no poder *redentor* da educação, que ratifica serem as mudanças nos sistemas educativos e a renovação pedagógica os fundamentos para a superação de todos os desafios enfrentados nos países latinos em acelerado decurso de modernização.

A educação passa a ser compreendida, então, como capaz de promover a "coesão", a "inclusão social", o "bem-estar humano"; de contribuir para a "liberdade e justiça social", a "paz" entre povos e nações, o crescimento econômico e, principalmente, humano, sendo entendida como o ideal a ser almejado pela "comunidade mundial" (DELORS et al., 2003).

É fundamental que indaguemos como esse consenso é realizado. Qual seu sentido? Quem são seus principais atores e em que argumentos e estratégias se fundamentam e se materializam? São numerosos os organismos multilaterais interessados em que haja uma mudança na educação básica, no ensino superior e na formação de professores. Qual o sentido desse recente interesse dos organismos multilaterais pela educação?

“Pedagogias Psicológicas” e Reestruturação Produtiva: Faces de Uma Mesma Moeda?

Miranda (2000) enfatiza que autores importantes como Miguel Arroyo, Antônio Flávio Moreira, Tomaz da Silva, Gimeno Sacristán e Popkewitz identificam as “pedagogias psicológicas” (VARELA, apud MIRANDA, 2000: p.24), particularmente o construtivismo piagetiano, como a concepção teórica mais presente nas reformas educacionais realizadas em alguns países europeus e latino-americanos na contemporaneidade.

Tais perspectivas,

são orientadas pela premissa de que é preciso mudar a educação para que esta possa se adequar às demandas do mundo contemporâneo, que estaria cada vez mais orientado pelos processos de globalização da economia, de flexibilização do trabalho e de informatização do processo produtivo (MIRANDA, 2000, p. 24).

Evidencia-se, dessa forma, uma excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem, de preferência construtivista.

O construtivismo, ao que parece, veio atender a essa demanda da ‘nova realidade’ do mundo globalizado, que estaria a exigir uma “racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos”, passível de adaptar os indivíduos “ao mundo submetido à reconversão tecnológica” (Id. Ibid. p.30-31).

À proporção que o centro do processo educativo é o sujeito que aprende, seu projeto e sua personalidade, que busca adaptar-se à realidade social, evidencia-se um con-

ceito de homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência sem se importar com o outro, o que contribui para negligenciar as determinações históricas e sociais que influenciam a educação (RAMOS, 2001b).

Dessa forma, a estrutura social passa a ser resultante das ações e das condutas individuais produzidas por meio da relação de equilíbrio travada entre disposição humana e os meios material e social, cabendo aos indivíduos mobilizar iniciativas e conquistas para satisfazer suas necessidades mínimas de sobrevivência mediante as competências cognitivas e socioafetivas, o que lhes possibilitaria adaptar-se ao meio material e ao ambiente social. Tal movimento é denominado por Marise Ramos "a psicologização das questões sociais" (Id. *Ibid.*, p.33).

A epistemologia piagetiana considera, ainda, que a atividade interna ou externa do aluno é o principal motor da formação do conhecimento, ou seja, Piaget compreende que a aprendizagem sucede pela ação física e mental do indivíduo sobre o objeto do conhecimento. Esta perspectiva aponta para a valorização dos métodos ativos que, como padrão didático, conduz, em muitos casos, a uma ênfase na dimensão metodológica ou ativista, em detrimento dos conceitos. Nesse sentido, Piaget observa

[...] que os conteúdos¹ (informações e materiais) são irrelevantes, e que o fundamental é a forma como a criança 'opera' os dados da realidade (classificar, seriar, comparar, inverter, combinar, etc., etc., etc.) (LIMA, 1998, p. 10).

Nessa perspectiva, há a compreensão de que

¹ Os conteúdos trabalhados nas escolas são o resultado de uma elaboração social onde são priorizados determinados valores, concepções, relações de poder que atendem aos interesses dos grupos que detêm o poder sócio-político, econômico e cultural em determinado contexto histórico, com o intuito de fazer prevalecer sua ideologia, e, conseqüentemente, seus privilégios. De acordo com Fernandes (2001, p.53), os educadores devem considerar os seguintes critérios ao selecionar os conteúdos programáticos: sua importância no campo do conhecimento (conteúdos fundamentais); os que atendem as necessidades concretas dos alunos; os que estão de acordo com seu nível de maturidade intelectual; os mais importantes dentro dos limites de tempo e disponibilidade de recursos; os que levam a uma postura de transformação; e sua organização deverá ter uma seqüência lógica: síncrese, análise e síntese.

[...] ninguém ensina nada a ninguém (a palavra 'ensinar', portanto desaparece da pedagogia se adotarmos a interpretação piagetiana do modelo de aprender a conhecer). A atenção do educador não está mais nos conteúdos (programas), mas nas operações que a criança realiza ao 'manipular' o real (problema do real, pois é sua natureza estimuladora, donde J. Piaget condenar, taxativamente, 'materiais pedagógicos' e, portanto, 'programas') (Id. Ibid., p. 53).

Silva (1993, p.4), corroborando os argumentos de Miranda (2001) e Ramos (2001a, 2001b), considera que a predominância do construtivismo na área educacional constitui, em certo sentido, "uma regressão conservadora" na medida em que:

1. representa um retorno ao predomínio da Psicologia da Educação na Pedagogia, o que pressupõe uma despolitização da educação das massas;
2. apresenta-se, diferentemente das influências anteriores, como um substituto de uma teoria social da educação, o que reforça a tendência à biologização e à naturalização dos fatos sociais;
3. ao fazer a transposição da psicologia da aprendizagem (como se aprende) para a pedagogia (como se deve aprender) incorpora elementos que não estariam presentes na teoria original e que não são claramente conhecidos;
4. a psicologia na educação está envolvida num processo de individualização, vigilância e controle do homem, citando Foucault, Bernestein e Popkewitz. Em outras palavras, o construtivismo é entendido como

[...] uma prática discursiva que tem efeitos práticos sobre a formação de subjetividades e de identidades, de produção de sujeitos, uma prática discursiva que produz efeitos sociais (p.9).

O Construtivismo e a Noção de Competência

A difusão da idéia de que a apropriação a idéia de competência pela escola é "capaz de promover o encontro entre formação e trabalho" (RAMOS, 2001a, p.221; 2001b,

p. 27) traz algumas conseqüências para o mundo do trabalho e para a educação. No âmbito do trabalho, há a substituição do conceito de qualificação para o de competência, enquanto se testemunha, no contexto pedagógico, a difusão da idéia de que os sistemas formativos de ensino

[...] tendem a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato² em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação, o trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual (DELORS et al, 2003, p.54-55).

Tal noção aponta para a valorização do saber utilitário, que requer do professor a apresentação das informações ou conhecimentos sob a forma de problemas a resolver, em vez de simplesmente transmiti-los, situando-os em determinado contexto e perspectiva, de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (DUARTE, 2004).

A noção de competência na educação, portanto, se contrapõe ao modelo de ensino centrado nas disciplinas³, uma vez que tal espelho se apóia "no postulado de que o saber só existe em ação" (DUGUÉ, 2004, p.29). Dessa forma, o ensino parte de situações concretas, recorrendo às disciplinas na medida em que houver necessidade, o que contribui, conforme o discurso da pedagogia das competências, para que o currículo se converta em "um ensino integral", pois busca-se mesclar "nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho, que, normalmente, são tratados isoladamente". Esta idéia indica o resgate dos argumentos de base psicológica em benefício das aprendizagens significativas (RAMOS, 2001a, p.267).

Assim o papel da educação está mais para a conformação da personalidade e da consciência do que para os conhecimentos técnicos e científicos ao se considerar que

² Tal entendimento concorre para a organização e a legitimação, no plano pedagógico, da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas.

³ No ensino centrado nas disciplinas, parte-se dos conteúdos disciplinares e depois busca-se aplicá-los em uma situação.

[...] conviria substituir *conhecimento* por *competência*, sabendo que o primeiro é um dos elementos da segunda, que se abre também para os demais saberes, principalmente o saber-ser. É de se estranhar, entretanto, que se requeira tão fortemente o vínculo entre escola e mundo do trabalho, justamente num momento em que o aumento do nível de abstração das forças produtivas leva a uma simplificação na execução do trabalho, de um lado, e a dispensa de trabalhadores qualificados, de outro (Id. Ibid., p. 275).

Compreendo, entretanto, que o interesse em estabelecer o vínculo entre a escola e o mundo do trabalho está relacionado com o fato desta poder contribuir para a formação do perfil de trabalhador requerido pelo sistema socioeconômico, considerando que a educação corresponde

[...] a toda influência de inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter implicando numa concepção de mundo, idéias, valores, modos de agir, que traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1991, p..22-23).

Perrenoud argumenta, ainda, que o “ensino tradicional” não prioriza a mobilização dos conhecimentos, tomando na devida consideração o fato de que

[...] os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (em família, na cidade, no lazer etc.). *Isso é grave para aqueles que frequentam aulas somente por alguns anos. A escola básica não deve ser uma preparação para estudos longos. Deve-se enxergá-la como uma preparação para toda a vida* [em consonância com o Relatório Delors]. Formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competências, *lutamos abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar*, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas. A abordagem por competência é uma maneira de levar a sério, em outras palavras, uma problemática antiga, aquela de transferir conhecimentos (2000).⁴

⁴ Grifos meus. Disponível em: http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135.set00/htm/fala_mestre.htm. Acesso em: 25 set. 2004.

Para esse autor, o ensino por competências, entretanto, prioriza saberes que possibilitam aos alunos a transferência e a mobilização em situações reais nos diversos contextos onde eles se encontram, pois o objetivo da educação básica "não é só passar conteúdos, [mas] preparar – todos – para a vida na sociedade moderna" (Id. Ibid.).

A competência situa-se *além dos conhecimentos*. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento (PERRENOUD, 1999b, p. 31),

o que pressupõe, por parte do professor, não se contentar apenas em seguir o programa que está desenvolvendo, mas organizá-lo e testá-lo, pois o que importa é a aprendizagem (Id. Ibid.).

De acordo com esse autor, o ensino por competência exige uma pequena "revolução cultural", em que a lógica do ensino é substituída pela lógica do treinamento (*coaching*) com base no princípio de que a criação de competências ocorrerá por meio da exercitação em *situações complexas* (Id. Ibid., p. 54).

Essa postura reflete o pensamento da UNESCO, que propõe, por intermédio do Relatório Delors, "uma educação inicial (formal ou não formal)" que desenvolva competências e habilidades para a aprendizagem futura em torno de quatro aprendizagens que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

- aprender a conhecer, que visa não tanto à aquisição dos saberes científicos, mas ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado meio e fim da vida humana, por via do qual o indivíduo aprende a compreender o mundo que o rodeia para *viver dignamente e desenvolver suas capacidades profissionais e a ter o prazer de compreender, conhecer e descobrir*. O aprender a conhecer significa também *aprender a aprender*, que é o fundamento da *educação ao longo de toda a vida*;
- aprender a fazer relaciona-se à formação profissional e à aquisição de competências, indispensáveis no mundo do trabalho: trabalhar em equipe,

resolver conflitos, ter capacidade de decisão, dinamismo, criatividade, flexibilidade, facilidade de adaptar-se a novas situações etc.

- aprender a viver juntos refere-se à descoberta do outro, atentando para a diversidade de culturas, valores, religiões, costumes, idéias etc., bem como a percepção das semelhanças e interdependências que há dos habitantes dos diversos países, ricos ou pobres, e a participação em projetos comuns;
- aprender a ser diz respeito à preparação para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os próprios juízos de valor, de maneira que possa decidir como agir em qualquer situação como “ator responsável e justo” (DELORS et al, 2003).

A Pedagogia das Competências, é na contemporaneidade, a Pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna (RAMOS, 2001a, p.273).

Ela corresponde, juntamente com o construtivismo, à necessidade de reestruturação das forças produtivas que, por intermédio de seus representantes, objetiva consubstanciar um currículo atrelado aos interesses sócio-políticos, econômicos e culturais do capital, considerando que “o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas” (GOODSON, 1995, p.10). Ele é uma construção social assim está pautado numa concepção de homem, mundo e sociedade. Portanto

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder. Transmite visões sociais particulares e interessadas. Produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA & SILVA, 1995, p.8).

A feitura de um tipo particular de currículo tem efeito sobre as pessoas, interferindo na formação de sua identidade e na condução de sua vida, considerando que ele

[...] é lugar, espaço, território. [...] é relação de poder. [...] é trajetória, viagem, percurso. [...] é autobiografia,

nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. [...] O currículo é espaço de poder. Tem papel decisivo na reprodução/transformação das estruturas sociais. É um aparelho ideológico do Estado capitalista (SILVA, 2001, p.147-150).

Não é à toa que, quando são necessários

[...] guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima (BRANDÃO, 2001, p.11).

Cabe a cada um de nós, na postura de educadores, comprometidos com a transformação social, trabalhar na perspectiva de desmistificar "as pedagogias psicológicas" e colocá-las no lugar devido, considerando que estas têm premissas teóricas fundamentadas numa perspectiva a-histórica, biológica, "psicologizante" e adaptativa do psiquismo humano. Este fato denota sua articulação com as razões do capital e, conseqüentemente, com o projeto de criação das disposições ideológicas adequadas à reprodução da sociedade capitalista. Trata-se de um neotecnicismo que retoma, noutra patamar, concepções já defendidas em décadas anteriores.

Referências Bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Curriculo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUARTE, Newton. Os novos paradigmas educacionais e a luta ideológica. In: ENCONTRO ESTADUAL TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 1, Fortaleza, 2004.
- DUGUÉ, Elisabeth. A Lógica da competência: o retorno do passado. In: TOMASI, Antônio (Org.). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas-São Paulo: Papyrus, 2004. (Prática Pedagógica).
- FERNANDES, Estrela Araújo. *Curso de extensão sobre dinâmicas metodológicas de ensino*. Fortaleza: FEAAC-UFC, 2001.

- GENTILI, Pablo. *A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis-RJ: vozes, 1998.
- GOODSON, Ivo F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Hamilton Franscischetti. Petrópolis: vozes, 1995 – (Ciências sociais da educação).
- LIBÂNEO, José Carlos. *Prática educativa, pedagogia e didática*. In: _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Por que Piaget?: a educação pela inteligência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MIRANDA, Marília Gouveia. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo;77)
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Batista. 2. ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. A Noção de competência. In: _____. *Construir competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- _____. *Construindo competências*. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135.set00/html/fala_mestre.htm> Acesso em: 25 set. 2004.
- RAMOS, Marise Nogueira. A Noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: _____. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. *A Pedagogia das Competências e a Psicologização das questões sociais*. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez., 2001b.
- SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.18, jul./dez, 1993.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TEIXEIRA, Francisco J. S. *Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou o fim do capitalismo?* In: TEIXEIRA, Francisco J. S. (Org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1996.