



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

FRANCIELI APARECIDA BETIATE

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A SUA
INFLUÊNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

**CASCADEL – PR
2024**

**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**PPGE**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

FRANCIELI APARECIDA BETIATE

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A SUA
INFLUÊNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Derisso.

**CASCADEL – PR
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Betiate, Francieli Aparecida
Pedagogia das competências: reflexões críticas sobre sua influência no contexto contemporâneo / Francieli Aparecida Betiate; orientador José Luis Derisso. -- Cascavel, 2024.
120 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. educação escolar. 2. críticas ao aprender a aprender. 3. pedagogia histórico-crítica. I. Derisso, José Luis , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



FRANCIELI APARECIDA BETIATE

Pedagogia das competências: reflexões críticas sobre sua influência no contexto contemporâneo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. Derisso', written over a horizontal line.

Orientador(a) - Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Neide da Silveira Duarte de Matos', written over a horizontal line.

Neide da Silveira Duarte de Matos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

The logo for gov.br, consisting of the letters 'gov.br' in a stylized, lowercase font with a blue and green color scheme.

Documento assinado digitalmente

NEWTON DUARTE

Data: 03/10/2025 13:53:05-0300

Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Newton Duarte

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Cascavel, 17 de dezembro de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família, cujo amor, apoio e sacrifícios tornaram possível a realização deste trabalho.

A todos os que acreditaram em mim e me encorajaram ao longo desta jornada.

Aos meus pais, Paulo Betiate e Maria de Lourdes Betiate, cuja força inabalável, amor incondicional e dedicação incansável foram fundamentais ao longo de minha trajetória. Sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me a busca pelos meus sonhos. Apesar de uma infância marcada por humildade e dificuldades financeiras, nunca mediram esforços para me proporcionar a melhor educação. A conquista deste momento só foi possível graças à contribuição inestimável de ambos. Vocês são minha maior inspiração, meu porto seguro e o exemplo vivo de determinação e coragem.

Ao meu esposo, que vai além de companheiro e se revela um pai exemplar. Mauri, quero expressar minha sincera gratidão pelo constante estímulo, paciência, compreensão e colaboração essencial neste momento tão marcante da minha vida. Dedico de coração a você, meu amor, por estar sempre ao meu lado; a sua presença torna tudo isso possível.

Com todo o meu amor à minha filha, Maria Clara. Mesmo estando fisicamente presente durante os momentos de pesquisa, ela sentiu minha ausência. Sempre foi compreensiva e respeitosa, pedindo desculpas nos momentos em que precisava da minha atenção, dizendo: “Mãe, não briga comigo, mas eu preciso que você me ajude”. No entanto, a sua presença sempre me alegrava e era a fonte de toda a minha força. Eu te amo.

Por último, mas não menos importante, à minha fiel companheira, que esteve sempre ao meu lado, me fazendo companhia em todos os momentos da produção desta dissertação: minha cachorrinha Flor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Luis Derisso, por sua orientação, paciência e apoio ao longo de todo o processo de pesquisa. As suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Aos membros da banca examinadora, o Prof. Dr. Newton Duarte e a Prof.^a Dr.^a Neide da Silveira Duarte de Matos, por dedicarem seu tempo e contribuições para avaliar este trabalho e por fornecerem valiosos comentários e contribuições.

Aos professores do programa, pelas aulas que foram fundamentais ao longo destes dois anos. O conhecimento que recebi foi essencial para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Sou muito grata por todo o apoio e inspiração que recebi durante essa jornada.

Aos colegas de curso, que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada acadêmica, compartilhando conhecimentos, experiências e apoio. Em especial, à Elizane Cordeiro e à Maria Helena Arceles; a parceria de vocês foi fundamental.

Aos colegas da Rede Municipal de Educação que contribuíram, direta ou indiretamente, para este estudo, especialmente à Josiane Marmentini, à Alessandra Chiaretti, à Daiane Soboleski, à Juliana Romani e à Vanessa Maldonado.

À instituição educacional onde exerço minha docência, o CMEI Estefani Galeski; expresso minha gratidão à diretora Mara. O acervo de livros disponibilizado proporcionou leituras valiosas que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigada.

“A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure
os meus olhos, já não posso
deixar de ver: a verdade
me tocou, com sua lâmina
de amor, o centro do ser.
Não se trata de escolher
entre cegueira e traição.
Mas entre ver e fazer
de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim,
já faz tempo que escolhi”

- Thiago de Melo.

BETIATE, Francieli Aparecida. **Pedagogia das competências:** reflexões críticas sobre sua influência no contexto contemporâneo. 2024. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de um estudo inserido na linha de pesquisa História da Educação, que tem como objeto a Pedagogia das Competências no contexto contemporâneo. Essa orientação pedagógica emergiu no Brasil com foco na formação de competências específicas para atender às demandas da globalização, notadamente no que diz respeito ao mercado de trabalho, a partir de uma concepção filosófica ancorada no ideário neoliberal. A pergunta norteadora da pesquisa é: *A Pedagogia das Competências contribui para a descaracterização da escola pública, e, em caso afirmativo, como isso ocorre?* A hipótese é a de que a Pedagogia das Competências contribui para a descaracterização da escola pública ao priorizar a formação de habilidades específicas alinhadas às demandas do mercado de trabalho e, em consequência, secundariza a transmissão do conhecimento sistematizado. O objetivo geral foi o de analisar a Pedagogia das Competências no contexto escolar contemporâneo, notadamente no Brasil. Para tanto, buscou-se compreender seus fundamentos principalmente a partir da defesa que Philippe Perrenoud (1999, 2000) faz dessa pedagogia. A crítica e os contrapontos à Pedagogia das Competências foram feitos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica no que tange à sua concepção de escola e de formação humana, com base em Duarte (2006, 2008, 2010), Ramos (2001, 2002 e 2003), Kuenzer (2002, 2005), Paiva (1989, 1999) e Saviani (2007, 2008), além dos currículos da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e da cidade de Cascavel-PR cuja orientação originária diverge da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular que, por sua vez, apoiam-se na Pedagogia das Competências. No que se refere à metodologia, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico assentada no referencial teórico do método materialista dialético. Como resultado, constatou-se que a Pedagogia das Competências efetivamente contribui para a descaracterização da escola pública.

Palavras-chave: educação escolar; críticas ao aprender a aprender; pedagogia histórico-crítica.

BETIATE, Francieli Aparecida. **Pedagogy of competencies**: critical reflections on its influence in the contemporary context. 2024. 120f. Dissertation (Master's in Education). Post graduate Program in Education. Concentration Area: Society, State and Education, Research Line: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This dissertation contains the results of a study within the History of Education research line, which focuses on the Pedagogy of Competencies in the contemporary context. This pedagogical orientation emerged in Brazil with a focus on the formation of specific competencies to meet the demands of globalization, especially about the job market, based on philosophical research anchored in neoliberal ideology. The guiding question of the research is: *Does the Pedagogy of Competencies contribute to the de-characterization of public schools, and if so, how does this happen?* The hypothesis is that the Pedagogy of Competencies contributes to the de-characterization of public schools by prioritizing the training of specific skills aligned with the demands of the job market and, consequently, sidelining the transmission of systematized knowledge. The general objective was to analyze the pedagogy Pedagogy of competences Competences in the contemporary school context, especially in Brazil, and to. To do this, we sought to understand its foundations mainly from Philippe Perrenoud's (1999, 2000) defense of this pedagogy. The critique and counterpoints to the Pedagogy of Competences were based on the Historical-Critical Pedagogy in terms of its conception of school and human formation, based on Duarte (2006, 2008, 2010), Ramos (2001, 2002, 2003), Kuenzer (2002, 2005), Paiva (1989, 1999) and Saviani (2007, 2008), as well as the curricula of the Association of Municipalities of Western Paraná (AMOP) and the city of Cascavel - PR, whose original orientation differs from the Law of Guidelines and Bases of National Education and the National Common Curriculum Base, which, in turn, support the Pedagogy of Competencies. As far as methodology is concerned, bibliographic research was carried out based on the theoretical framework of the dialectical materialist method. As a result, it was found that the Pedagogy of Competencies effectively contributes to the de-characterization of public schools.

Keywords: school education; criticism of learning-to-learn; historical-critical pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SESC	Serviço Social do Comércio
SICREDI	Sistema de Crédito Cooperativo
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	18
1.1 O CONTEXTO QUE ANTECEDE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	18
1.2 ASPECTOS GERAIS DO CONSTRUTIVISMO	26
1.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS SEGUNDO PHILIPPE PERRENOUD .	29
2 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	40
2.1 CRÍTICOS DA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	40
2.2 INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL.....	66
3 CONTRAPONTO À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	78
3.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	79
3.2 REFLEXÃO SOBRE A POSSIBILIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA E CONTRA HEGEMÔNICA	88
3.3 ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DA AMOP E DE CASCAVEL - PR.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

A Pedagogia das Competências emerge como uma orientação pedagógica inovadora focada no desenvolvimento prático de habilidades vitais para enfrentar os desafios do atual mercado de trabalho. Essa abordagem direciona-se à formação de competências específicas, como a resolução de problemas, a eficaz comunicação, o trabalho em equipe, a adaptação a diferentes contextos e entre outras. Embora tenha as suas origens na década de 1980, somente a partir dos anos 1990 as suas influências se tornaram notáveis tanto no âmbito profissional quanto educacional.

A justificativa para a realização desta pesquisa é o fato de eu atuar como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Cascavel, no estado do Paraná. Quando, em 2018, após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cascavel- PR iniciou as discussões e estudos com os professores para revisar a proposta curricular. Participei¹ dos estudos referentes à reformulação realizados na minha unidade escolar. Essa revisão culminou na adoção de um documento reestruturado e disponibilizado para a rede municipal em 2020. Nesse novo currículo, foram introduzidos elementos da Pedagogia das Competências.

A partir da compreensão de que o currículo de Cascavel - PR adota a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica e que os novos elementos nele introduzidos tendiam a deixar o texto contraditório, senti necessidade de entender melhor os fundamentos dessas duas orientações pedagógicas conflitantes e me motivei a estudar a respeito.

A pesquisa exposta nesta dissertação significou um importante momento da minha formação intelectual e espero que a socialização de seus resultados contribua para estimular outras pessoas a refletirem sobre o significado da docência nesse contexto de acirrado embate ideológico. O seu objetivo geral foi compreender, por meio de uma bibliografia previamente selecionada, a origem da Pedagogia das Competências e a sua influência no contexto contemporâneo.

Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos deste estudo foram delineados da seguinte forma: inicialmente, apresentar os fundamentos da Pedagogia das Competências por meio de uma análise histórica, investigando as

¹ Em alguns trechos desta dissertação, por se tratar de informações da pesquisadora, recorreu-se à primeira pessoa do singular; nos demais casos, optamos pela primeira pessoa do plural.

suas interações nos âmbitos do trabalho e da Educação; em seguida, compreender a Pedagogia das Competências sob a ótica de autores brasileiros que se posicionam de forma crítica a essa abordagem; o objetivo final foi verificar os contrapontos à Pedagogia das Competências.

A crítica e os contrapontos à Pedagogia das Competências foram feitos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica no que tange à sua concepção de escola e de formação humana, para tanto utilizou-se Duarte (2006, 2008, 2010), Ramos (2001, 2002, 2003), Kuenzer (2002, 2005), Paiva (1989, 1999) e Saviani (2007, 2008), além dos currículos da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e da cidade de Cascavel-PR cuja orientação originária é a pedagogia histórico-crítica, divergente portanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, apoiam na Pedagogia das Competências. Diante dos objetivos elencados, fomos levados a refletir sobre uma questão central de pesquisa: *A Pedagogia das Competências contribui para a descaracterização da escola pública, e, em caso afirmativo, como isso ocorre?*

Para responder à essa pergunta, a dissertação foi elaborada em três seções. Na seção inicial, denominada *Fundamentos da Pedagogia das Competências*, nosso propósito foi abordar o primeiro objetivo. Para uma compreensão de sua estrutura, foram discutidas as definições de ‘pedagogia’ e de ‘competência’, levando em conta as perspectivas de diversos autores relevantes no contexto histórico da Educação, tais como Antunes (2009), Duarte (2010), Perrenoud (1999, 2000) e Saviani (2007, 2008), entre outros.

Para compreender o surgimento da Pedagogia das Competências no Brasil, é relevante analisar o contexto histórico que a antecede, que engloba os métodos de organização da produção industrial durante a segunda revolução industrial, influenciados pelo Taylorismo-Fordismo.

O Taylorismo, caracterizado pelo controle rígido do tempo de trabalho, aumentou a produção, mas limitou os trabalhadores a funções específicas, causando insatisfação. Já o Fordismo, associado ao Taylorismo, utilizou tecnologia mecânica para aumentar a produtividade, demandando trabalhadores qualificados. Nos anos oitenta do Século XX, o Toyotismo se destacou enfatizando a produção adaptável e o trabalho em equipe, exigindo habilidades diversificadas. Em resposta às demandas do capitalismo, houve mudanças educacionais com base no

construtivismo, uma base teórica relevante na formação de competências contemporâneas na Educação.

Nessa seção, também são explorados os aspectos gerais do construtivismo, com ênfase nas contribuições do construtivista espanhol César Coll na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O próprio referencial inclui elementos das Pedagogias das Competências, revelando o seu propósito de capacitar os estudantes para adquirir e desenvolver novas habilidades em resposta às demandas emergentes, a fim de prepará-los para lidar com novas tecnologias, linguagens e processos.

Finalizando a primeira seção, analisamos a Pedagogia das Competências, a partir das contribuições do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000). Para ele, competência é a capacidade de uma pessoa agir de maneira eficaz em situações específicas, demonstrando adaptabilidade a diferentes circunstâncias.

Na segunda seção, intitulada *Reflexões sobre educação e trabalho no contexto contemporâneo*, focalizamos o segundo objetivo, que consiste em explorar concepções e perspectivas divergentes em relação a Perrenoud. Esse segmento da pesquisa se concentra nas contribuições de quatro importantes autores brasileiros, Duarte (2006, 2008, 2010), Kuenzer (2002, 2005) Ramos (2001, 2002, 2003) e Paiva (1989, 1999, 2001).

Newton Duarte levanta críticas às teorias pedagógicas contemporâneas, identificando-as como pedagogias do “aprender a aprender”. O seu argumento é que a Pedagogia das Competências se enquadra nesse paradigma e que essas tendências refletem o contexto ideológico do capitalismo. Diante disso, ele faz indagações sobre a descaracterização da escola, o papel do professor e a neutralização das análises críticas diante das ideologias dominantes. Outro aspecto ao qual o autor chama atenção diz respeito aos PCNs e à BNCC, por sua abordagem eclética, destacando o alinhamento com as demandas econômicas e a visão utilitarista do “aprender a aprender”. A sua crítica volta-se para a formação com o objetivo de atender e adaptar-se ao sistema capitalista. Na tentativa de superar essas questões, o autor promove a Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa, enfatizando a socialização do conhecimento historicamente produzido como papel central da escola.

O foco do trabalho de Acácia Zeneida Kuenzer no campo educacional está na análise da Pedagogia das Competências e suas implicações nas interações entre

Educação e trabalho no contexto brasileiro. Por meio de pesquisas de campo e análises das políticas públicas, a autora investiga o impacto do regime de acumulação flexível na estrutura social e nas relações entre Estado, Educação e trabalho. Essa dinâmica justifica a crescente alienação do trabalhador, ao mesmo tempo em que atende às necessidades do capital por comportamentos que correspondam às suas demandas de valorização. Kuenzer denomina essa situação como “inclusão excludente”, referindo-se a estratégias no mercado de trabalho e na Educação que incluem os indivíduos sem oferecer condições adequadas de qualidade. No trabalho, isso se manifesta por meio de formas precárias de emprego, demissões e recontrações com salários reduzidos. Na Educação, significa envolver os alunos em diversas modalidades educacionais, sem garantir uma formação integral, crítica e autônoma, priorizando, assim, a capacidade de adaptação rápida às exigências do mercado.

As análises dessa pesquisadora enfatizam a necessidade de uma reflexão sobre a Educação, destacando que o papel da escola é desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e motoras dos alunos, não se limitando apenas ao preparo para o mundo do trabalho. Embora contribua para o desenvolvimento de competências sociais e produtivas, atribuir-lhe essa função é ignorar a sua verdadeira natureza como espaço de aprendizado do conhecimento social (Kuenzer, 2002).

Marise Nogueira Ramos, em sua pesquisa sobre educação profissional nos anos 1990, destaca a mudança do conceito de qualificação para competência, abordando que o impacto da “desespecialização” se refere ao processo pelo qual os operários profissionais são transformados em trabalhadores multifuncionais. Isso implica uma redução do conhecimento especializado que os operários qualificados possuíam, visando a diminuir seu controle sobre a produção e a aumentar a intensidade do trabalho.

Ramos (2010) identificou a presença da Pedagogia Escolanovista, concomitante à Pedagogia Libertadora e à Pedagogia das Competências nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde (SUS). Essa abordagem simplifica a formação dos profissionais de enfermagem para um treinamento técnico, enfatizando a repetição de procedimentos. Ao término da pesquisa, concluiu-se que as escolas adotaram a Pedagogia das Competências, porém, segundo os organizadores, com uma vertente crítica. A autora afirma que tal abordagem não é viável, como discutido em sua obra anterior (Ramos, 2003), na qual questiona essa

perspectiva e defende que não é possível redefinir o conceito de competência para atender aos interesses da classe trabalhadora. Para finalizar, salienta como a perspectiva pós-moderna da Pedagogia das Competências pode ser conservadora ao se limitar ao pragmatismo e ao senso comum, enfraquecendo espaços coletivos de unificação social e política.

Por fim, Vanilda Paiva desponta nos estudos educacionais, abordando temas relevantes como educação, trabalho, qualificação e contemporaneidade. Com uma análise crítica, a autora revela a relação entre o processo de capitalização, as exigências do mercado de trabalho e suas implicações. Em um cenário mais atual, ressalta a crescente ênfase no conceito de competência, anteriormente denominado de qualificação. Esse deslocamento conceitual não apenas enfatiza a capacidade de aplicar conhecimentos, mas também carrega consigo a ideia de empregabilidade, transferindo aos indivíduos a responsabilidade por sua inclusão no mercado de trabalho. Assim, as obras de Vanilda Paiva evidenciam como as transformações no mercado de trabalho estão interligadas à educação e à dinâmica da sociedade moderna, ressaltando a importância da qualificação intelectual e abstrata para se adaptar a novos desafios.

A terceira seção, nomeada *Contrapontos à Pedagogia das Competências*, aborda o terceiro objetivo, que consiste em analisar alternativas à abordagem das competências. Nessa análise, refletimos sobre a viabilidade de uma teoria crítica e contra-hegemônica, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético. Segundo Duarte (2018), a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma visão educacional que busca a emancipação humana, enfatizando que o processo de aquisição de conhecimento é fundamental para a transformação crítica da realidade, indo além da simples assimilação de informações. Assim, consideramos a importância da alternativa pedagógica crítica e contra hegemônica como forma de se contrapor ao modelo educacional contemporâneo. A Pedagogia Histórico-Crítica, delineada por Demerval Saviani, emerge como uma resposta necessária a esse contexto de tensões.

Para concluir, apresentamos uma breve análise histórica da elaboração e implementação dos currículos da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e da cidade de Cascavel-PR, destacando as suas predominâncias teóricas. A tentativa de integrá-los à BNCC, na reformulação de 2018, revelou uma incompatibilidade. A ênfase da BNCC no desenvolvimento de competências e

habilidades entrou em contradição com a orientação teórico-metodológica dos dois currículos paranaenses.

Este estudo busca alcançar seu objetivo por meio da abordagem metodológica materialista, histórica e dialética, possibilitando a análise da influência da Pedagogia das Competências no contexto educacional e no mercado de trabalho. O levantamento bibliográfico inicial concentrou-se em autores críticos da orientação pedagógica hegemônica no Brasil que se expressa na BNCC, os quais vinculam as pedagogias do “aprender a aprender” aos interesses do capital e ao ideário neoliberal.

1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Esta seção tem como objetivo abordar a Pedagogia das Competências. Para melhor compreender como ela está estruturada, discutimos, inicialmente, as definições dos termos 'pedagogia' e 'competências', segundo as perspectivas de diversos autores brasileiros no contexto da história da Educação. Em um segundo momento, apresentamos o conceito de Pedagogia das Competências segundo o sociólogo Philippe Perrenoud e, no terceiro momento, as reflexões dos autores mais representativos sobre a temática.

1.1 O CONTEXTO QUE ANTECEDE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

As palavras 'pedagogia' e 'competência' têm um significado amplo. O Dicionário Junior da Língua Portuguesa define pedagogia como "Ciência que trata da educação e do ensino" (Mattos, 2005, p. 140) e competência como "Conjunto de conhecimentos que permitem executar bem alguma coisa: capacidade" (Mattos, 2005, p. 457).

Saviani (2007) explica que a pedagogia é entendida como a teoria ou ciência da prática educativa, desenvolvida em íntima relação com a Educação ao longo da história da civilização ocidental. Ela se constitui como um saber específico que busca compreender e intervir de forma intencional no processo educativo. A origem da Educação se confunde com as origens da própria humanidade, e ao longo do tempo, a pedagogia se consolidou como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais.

Saviani (2007), citando Giovanni Genovesi, destaca que

A pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e, por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (1999, p.79-80) (Saviani, 2007, p. 102).

O autor pondera que a característica mais distintiva da pedagogia é a relação teoria-prática. Embora toda pedagogia seja uma teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia, e ela se caracteriza por ser uma teoria que se desenvolve

a partir da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente a relação entre educador e educando. “Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (Saviani, 2007, p. 102).

Conforme argumenta o teórico, destacaram-se duas grandes tendências pedagógicas: uma que prioriza a teoria sobre a prática e outra que subordina a teoria à prática. No primeiro grupo, estão as concepções tradicionais, que se concentram nas “teorias do ensino”; no segundo grupo, incluem-se as correntes renovadoras, que enfocam as “teorias da aprendizagem”. Historicamente, a tendência tradicional dominou até o final do século XIX, enquanto a tendência renovadora, que destaca o papel do aluno na construção do conhecimento, se tornou predominante no século XX. Essas abordagens enfatizam a predominância da prática sobre a teoria, com o professor atuando como facilitador do processo de aprendizagem dos alunos.

No século XX, houve um deslocamento do foco dos métodos de ensino para os métodos de aprendizagem, com base nos fundamentos psicológicos da Educação. Essa mudança trouxe à tona uma nova concepção pedagógica, centrada na experiência do aluno como agente ativo na própria aprendizagem (Saviani, 2007). O teórico brasileiro explica que “Essa ênfase na experiência do aluno instaurado em agente da própria aprendizagem pode ser detectada também em Piaget e no construtivismo [...]” (Saviani, 2007, p. 105).

Muito da fundamentação da Pedagogia das Competências encontra-se presente nas obras de diversos autores estrangeiros, incluindo John Dewey (1859-1952), que contribuiu para a idealização da Escola Nova. Dewey destacou a ideia de pragmatismo², um conceito filosófico com implicações práticas, enfatizando a vivência e a aplicação do conceito de democracia por meio de experiências educativas.

² Marise Ramos conceitua o pragmatismo na visão de William James como uma abordagem que valoriza a experiência em um sentido amplo, considerando a verdade como algo que é útil e eficaz na prática. Segundo William James, o pragmatismo é um empirismo radical que se baseia na experiência direta para definir e compreender conceitos. Ele destaca a importância de verificar a eficácia e utilidade das ideias por meio de processos de verificação e experiências práticas, afirmando que a verdade é aquilo que é comprovado como útil no contexto da experiência. Assim, para James, uma ideia é verdadeira porque é útil e útil porque é verdadeira, ressaltando a relação intrínseca entre verdade e utilidade no pragmatismo (Ramos, 2010).

Em vista disso, Duarte (2010) ressalta que “O pragmatismo de John Dewey é, sem dúvida, a base filosófica do método de projetos” (Duarte, 2010, p. 43). Trata-se de uma filosofia que valoriza a experiência como fonte de conhecimento e ação, buscando resolver problemas práticos da vida humana e da sociedade. Nesse sentido, Eby (1962) apresenta uma análise do pensamento de Dewey:

Dewey reivindicava que sua teoria de pragmatismo ou instrumentalismo era uma revolução copernicana na teoria educacional. A analogia não foi, entretanto, feliz. A aceitação da teoria heliocêntrica foi seguida por uma era de unanimidade, paz e incomparável progresso na Astronomia. Justamente o oposto é verdadeiro na educação: confusão, insatisfação e evidente desconfiança têm sido as principais características da educação norte americana durante meio século. A oposição a muitos dos princípios fundamentais de Dewey assumiu um caráter febril. Em anos posteriores, ele modificou muitas de suas concepções iniciais, em vista das críticas (Eby, 1962, p. 545).

No Brasil, o pensamento de Dewey influencia vários educadores, entre eles o jurista e escritor Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), como afirma Saviani (2008): “No campo da educação, essa concepção tem como um de seus maiores formadores John Dewey, que tem em Anísio Teixeira o seu principal divulgador no Brasil” (Saviani, 2008, p. 290).

Anísio Teixeira protagonizou um dos mais importantes movimentos educacionais brasileiro que se expressou no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. Acerca do processo de reforma educacional defendido por este movimento, Cortés (1999) enfatiza que

A pedagogia liberal-escolanovista postulou a necessidade de um sistema de ensino público com caráter democrático, o ensino público para as classes trabalhadoras, assim como métodos ativos nos aspectos pedagógicos e didáticos. Seus representantes no Brasil, falaram de uma educação além dos interesses de classe, ainda que concebesse as reformas com a adequação da educação ao mundo moderno. A educação foi concebida como uma função pública de competência estatal, além de gratuita, obrigatória e leiga. Ainda que se acreditasse na função social da educação, ela foi concebida como necessidade dos indivíduos, um direito individual provindo de uma exigência do desenvolvimento biológico. Três figuras intelectuais foram paradigmáticas do escolanovismo na época: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (Cortés, 1999, p.103-104).

Para compreender o surgimento da Pedagogia das Competências, é importante examinar brevemente o processo de industrialização e produção, especialmente no final do século XIX e início do século XX, no período da segunda Revolução Industrial. Naquela época, predominava o método de produção dominante chamado Taylorismo-Fordismo, criado para organizar o modo de produção com base nos princípios científicos de gestão de Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Taylor usava a técnica de cronometrar o tempo que seus funcionários gastavam para realizar determinada função, e a remuneração era estabelecida de acordo com a produtividade de cada indivíduo. A tarefa do gestor era determinar a melhor maneira de cada operário realizar o trabalho, fornecendo ferramentas, treinamento adequado e incentivos para obter bom desempenho. O método atingiu o objetivo, aumentando significativamente a produção e os lucros, mas os operários se viam frustrados e restritos a apenas uma função, sujeitos à grande subordinação.

Henry Ford, fundador da Ford Motor e idealizador do método Fordismo, acreditava que “[...] o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo” (Harvey, 1992, p. 122). Isso se refere à capacidade das empresas influenciarem políticas econômicas, determinarem condições de trabalho, estabelecerem padrões de consumo e desempenharem um papel fundamental na configuração dos sistemas econômicos e sociais. Segundo Harvey (1992), na visão de Ford, esse poder corporativo deveria ser empregado para organizar e dirigir a sociedade de maneira eficiente, especialmente no que diz respeito à produção em massa e ao consumo de bens.

Esse modelo de organização da produção se identifica com o Taylorismo, no qual as indústrias utilizam tecnologia baseada na metalurgia, na energia mecânica e na produtividade rigorosa. O objetivo é a produção excedente, visando a aumentar a produtividade e reduzir o tempo de produção do produto. Para manter o ritmo de trabalho mais dinâmico, esse sistema ficou conhecido por implantar a esteira rolante nas grandes fábricas. Portanto, o sistema operacional das máquinas exige trabalhadores altamente qualificados e habilidosos. Dessa forma, o sistema obrigava o trabalhador a compreender e reproduzir os movimentos necessários para o funcionamento dos equipamentos, ou seja, a manipular e a lembrar os comandos na ordem correta.

Nessa perspectiva, o ensino técnico teve uma ênfase durante o período do Taylorismo-Fordismo, quando houve uma forte demanda por mão de obra

especializada para atender às necessidades das indústrias em expansão, especialmente nas áreas de produção em massa e manufatura. Esse modelo de produção valorizava a padronização, a especialização e a eficiência na linha de produção, e o ensino técnico foi estruturado para fornecer os conhecimentos e as habilidades necessárias para atender a essa demanda industrial específica. Assim, a capacitação técnica teve uma maior ênfase na formação de profissionais para trabalhar em indústrias e fábricas, oferecendo cursos voltados para áreas como mecânica, eletrônica, metalurgia, entre outras, que eram fundamentais para o funcionamento do sistema. Saviani (2008) confirma que a Pedagogia Tecnicista

[...] buscou planejar a educação de modo que dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com as especializações de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (Saviani, 2008, p. 382).

O principal objetivo dessa tendência educacional é criar indivíduos capazes e eficientes para desempenhar funções no mercado de trabalho. Ao promover a informação científica, presente em manuais técnicos e educacionais, as escolas são responsáveis por divulgar o modelo capitalista de produção para que os alunos possam absorvê-lo e receber a formação adequada para ingressar profissionalmente no sistema econômico atual (Luckesi, 2003).

No campo da Educação brasileira, o surgimento da reforma pedagógica e da mudança nas bases organizacionais do ensino de acordo com o modelo econômico do capitalismo foi claramente expresso pela primeira vez na Lei nº 5.540/68, como afirma Saviani (2008):

1969: Entra em vigor a Lei n. 5.540 (reforma universitária) regulamentada pelo Decreto n. 464 de 11 de fevereiro de 1969 e aprovação do parecer 252/69, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. As reformas do ensino preparadas pelo governo militar decorrente do golpe de 1964 começam a ser

implantadas em 1969 sob a égide da pedagogia tecnicista, que se transforma a orientação oficial (Saviani, 2008, p. 16).

Outra mudança ocorrida por imposições políticas foi a implementação da Lei n.º 5.692/71, que buscou “[...] estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (Saviani, 2008, p. 365).

As principais alterações incluíram a introdução da educação profissional voltada para o trabalho e para o desempenho. A profissionalização tornou-se obrigatória no ensino do 2º grau, com a Lei n.º 5.692/71 recomendando a avaliação de competências e o ingresso no trabalho com maior atenção à especialização e, portanto, à integração no mercado de trabalho. Nesse contexto, a Pedagogia Tecnicista foi incorporada aos currículos, enfatizando o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para a integração no processo produtivo.

No contexto da influência tecnicista na Lei n.º 5.692/71, o livro *Didática para a Escola de 1º e 2º Graus*, organizado por Amélia Domingues de Castro com a participação de docentes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), descreve mudanças que estavam profundamente ligadas à psicogenética de Jean Piaget:

As novas teorias pedagógicas refletem tanto as necessidades emergentes da sociedade quanto os avanços das ciências que investigam os fatores que influenciam o processo educativo, esclarecendo a estrutura e as funções do ser humano em desenvolvimento, sob as perspectivas biológica, sociológica e psicológica. É importante destacar o papel fundamental da psicologia experimental, especialmente de dois de seus ramos, que, combinados, constituem a base de uma psicopedagogia da aprendizagem e da psicologia do desenvolvimento (ou Psicologia Genética, segundo Piaget) (Castro *et al.*, 1976, p. 112).

O modelo de produção Taylorista/Fordista enfrentou um processo de crise, motivado por diversos fatores. Segundo Antunes (2009), essa crise ocorreu devido a aspectos como:

- 1) a queda da taxa de lucro; 2) aumento do preço da força de trabalho; 3) intensificação das lutas sociais dos anos de 1960; 4) esgotamento do padrão de acumulação de produção taylorista/fordista que se mostrava incapaz de responder à retração

do consumo e do desemprego estrutural que então se iniciava; 5) incremento acentuado das privatizações; dentre outros aspectos (Antunes, 2009, p. 31-32).

A exigência de organização do trabalho acompanha a necessidade do capital e, ao longo do tempo, emerge a demanda para que o sistema industrial se reestruture e busque aprimoramentos no processo de produção, alinhando-se às mudanças nos modelos de produção em consonância com os avanços tecnológicos.

Diante disso, o modelo de produção chamado Toyotismo, idealizado pelo japonês Eiji Toyoda (1913-2013), ganhou força no Brasil. A característica principal desse modelo é a adaptação da produção, com a acomodação da estocagem dos produtos conforme a demanda. Com isso, quando a procura por uma determinada mercadoria é alta, a produção aumenta, mas quando a procura é menor, a produção diminui.

No Toyotismo, o trabalho em equipe é um elemento-chave, no qual os grupos organizam e controlam seu próprio trabalho para alcançar a melhoria contínua. Surgiu assim uma forma horizontal de trabalho, ou seja, o objetivo é que o trabalho estabelecido seja de qualidade. As suas características de produção são diversas, incluindo o controle de desperdícios, autonomia dos funcionários, multitarefa e produtos personalizados, permitindo que o cliente faça pedidos de acordo com sua vontade. Esse modelo de produção é caracterizado pelo uso de altas tecnologias, que exige trabalhadores com múltiplas qualificações e habilidades; quanto mais competências tiverem, maior será a probabilidade de encontrarem emprego. Para Antunes (2009), o Toyotismo,

[...] de fato, trata-se de um processo de organização cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalho produtivo. Reengenharia, *leanproduccion*, *leanwork*, eliminação dos postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, fazem parte do ideário (e da prática) cotidiana da “fábrica moderna” (Antunes, 2009, p. 54-55).

Diante das demandas do sistema, os trabalhadores se viram buscando aprimoramentos, e as reestruturações educacionais surgiram fortemente para atender à formação humana de acordo com a nova disposição do capital no

neoliberalismo. Assim, os responsáveis pensaram e adaptaram a Educação de acordo com a necessidade. O conceito de competência, promovido pelo Sistema Toyota de Produção, baseia-se em um discurso que enfatiza a necessidade de experiência e profissionalismo por parte do trabalhador. Isso significa que seria necessário um trabalhador versátil, dotado de competências técnicas para o desempenho de suas atividades profissionais. Sobre o modelo Toyotista, Saviani (2008) salienta que [...] “apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados [...]” (Saviani, 2008, p. 429).

Considerando isso, tornam-se necessárias a integração e atualização da tecnologia no sistema produtivo e educacional, muitas vezes considerado o centro no qual se alcança o progresso no desenvolvimento cultural, socioeconômico, ético e político de uma determinada sociedade e de seus trabalhadores. Com base no exposto, Saviani (2008) afirma:

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado. [...] Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia Keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que na chamada era ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (Saviani, 2008, p. 429).

Sobre a economia Keynesiana, é importante ressaltar que essa teoria econômica teve início no século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes. Ele defendeu ações do Estado para alcançar o pleno emprego na economia. A doutrina econômica keynesiana predominou até o final da década de 1970 e foi grandemente enfraquecida pelo progresso do neoliberalismo. Em outras palavras, o processo de globalização da economia mundial, de certa forma, obrigou os países a tomarem medidas que visavam à abertura da economia e à minimização

da intervenção governamental. A maioria dos países do mundo segue o neoliberalismo, com suas peculiaridades, para permanecer ativa nesse mundo focado na globalização e na economia de livre mercado.

Uma base teórica que apresenta traços na construção da Pedagogia das Competências é o construtivismo, abordado na subseção a seguir. Essa abordagem educacional se concentra no processo de construção do conhecimento pelo próprio aluno. Portanto, é fundamental compreender como essa teoria influenciou a formação de habilidades e as práticas pedagógicas na contemporaneidade. Para explorar essa relação, examinamos as suas principais ideias e como elas se conectam às competências necessárias para o contexto educacional atual.

1.2 ASPECTOS GERAIS DO CONSTRUTIVISMO

O construtivismo tem se destacado nas últimas décadas, e a influência da epistemologia construtivista não é algo novo na literatura educacional. Os fundamentos dessa teoria do conhecimento estiveram presentes no movimento pedagógico da escola nova, como já destacado anteriormente. Atualmente, no entanto, o construtivismo estabeleceu as bases para o que chamamos de Pedagogia das Competências, cujo objetivo é capacitar as pessoas para se adaptarem às constantes mudanças no processo de produção. Para entender esse processo, é importante, primeiramente, compreender as suas origens com base nos pressupostos filosóficos e eventos que levaram à criação desse conhecimento. Posteriormente, exploramos as relações entre o construtivismo e a Pedagogia das Competências.

Essa teoria de aprendizagem tem suas raízes nas ideias do suíço Jean Piaget (1896-1980), que iniciou a sua carreira como biólogo e, posteriormente, realizou estudos em Psicologia. Ele dedicou-se a compreender a condição de aprendizagem do ser humano, e a sua convivência com crianças e seus próprios filhos inspirou a sua análise dos processos de aprendizagem. Piaget acreditava que o aprendizado é um processo contínuo que ocorre à medida que o indivíduo percorre um determinado percurso. Ele fundamentou a sua teoria no interacionismo, que argumenta que o desenvolvimento cognitivo acontece inicialmente à medida que a criança passa por um processo de maturação biológica. Isso lhe permite assimilar o conhecimento e transformá-lo em aprendizado. Nesse contexto, “[...] o indivíduo

encontra-se em constante evolução devido a essa interação existente entre ele e o meio, e seu equilíbrio passa a ser dependente de suas ações sobre as interferências externas e as ações destas sobre o sujeito” (Maronese; Machado, 2019, p. 5). Além disso, Piaget classificou o desenvolvimento em quatro fases: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Saviani (2008), ao abordar a teoria de Piaget, afirma:

Desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos mesmo considerar que se encontra aí a teoria que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o próprio Piaget em vários trabalhos (Piaget, 1970,1984,1998) se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações da psicologia da infância (Piaget, 1970, p.145). E a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológica emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicológicas do processo de aprendizagem (Saviani, 2008, p. 434).

Sobre o lema pedagógico ‘aprender a aprender’ mencionado por Saviani, Duarte (2008)³, em sua obra *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?*, propõe uma explicação por meio de posicionamentos valorativos. Nesse contexto, ele cita o construtivista espanhol César Coll:

O primeiro posicionamento pode ser assim formado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências. O construtivista espanhol César Coll é um dos autores que explicam esse princípio. Esse autor chega mesmo a apresentar o “aprender a aprender” como finalidade última da educação em uma perspectiva construtivista: Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” [Coll,1994, p. 136] (Duarte, 2008, p. 7).

³ Vale destacar que Duarte já havia analisado criticamente esse lema em sua tese de livre-docência, defendida em 1999 e publicada como livro no ano 2000, com o título *Vigotski e o Aprender a Aprender*. No entanto, a sua análise crítica do construtivismo remonta a textos anteriores, como *A Escola de Vigotski e a Educação Escolar*, publicado na *Revista Psicologia* da USP, em 1996.

Ainda sobre a teoria de Piaget, Duarte (2005) destaca o princípio geral que identifica na epistemologia piagetiana, que é a ideia de adaptação ao meio ambiente. Do ponto de vista ideológico, as implicações são significativas, uma vez que o indivíduo deve se adaptar ao ambiente em que vive, e o conhecimento é um produto dessa interação. Nesse sentido, o autor levanta o seguinte questionamento:

Não podemos deixar de perguntar: nessa perspectiva, o que ocorre com os indivíduos quando eles não se encaixam no meio social imediato, tal como este se apresenta a esses indivíduos e em particular num contexto social de relações sociais alienadas e alienantes? Essa pergunta é aqui puramente provocativa pois ela não tem sentido no escopo do construtivismo radical, já que respondê-la significaria admitir a possibilidade de afirmar algo sobre o que a realidade é (por exemplo, afirmar que a realidade da sociedade capitalista é alienada e alienante) e tal possibilidade é negada pelo construtivismo radical (Duarte, 2005, p. 95).

Com base no exposto, Duarte nos leva a considerar que o construtivismo não tem um foco central na análise crítica das estruturas sociais, econômicas ou políticas, ao contrário, a teoria pedagógica marxista adota uma postura crítica ao regime capitalista ao abordar a articulação entre a educação e a sociedade e exalta a importância da Escola referenciar-se no conhecimento historicamente acumulado, selecionando seus objetos de ensino preferencialmente no conhecimento sistematizado no âmbito das ciências, da filosofia e das artes.

Enquanto os construtivistas entendem que a função da escola é possibilitar aos alunos a construção do conhecimento, como se este não tivesse objetividade, mas apenas subjetividade, Saviani (2013) vincula a objetividade do conhecimento à sua universalidade. No entanto, os multiculturalistas (que comungam com o construtivismo na concepção relativista de conhecimento) criticam a possibilidade de o conhecimento adquirir valor universal, argumentando que ele está sempre ligado a contextos específicos.

No Brasil, o construtivismo ganhou força nas escolas no final da década de 1980, e a interpretação desse enfoque ficou evidente nas reformas de ensino. Saviani também menciona a influência do professor e filósofo César Coll no campo educacional, afirmando que, “Certamente, por influência do próprio Coll, que assessorou sua formulação, os PCNs propostos pelo MEC em 1997 também conferem grande destaque à perspectiva construtivista” (Saviani, 2008, p. 436).

O trabalho de César Coll como assessor na formulação das políticas educacionais no Brasil contribuiu para a disseminação do construtivismo no campo educacional brasileiro. Isso significa que as diretrizes curriculares nacionais adotaram esses princípios, influenciando diretamente o que é ensinado nas escolas em todo o país. Nesse sentido, os PCNs mencionam:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (Brasil, 1997, p. 28).

Evidentemente, o “aprender a aprender” se tornou uma habilidade essencial. Isso significa que o educador deve buscar dominar os recursos tecnológicos e utilizá-los como apoio pedagógico em sala de aula, tornando-se uma prática de trabalho visando ao ensino pragmático. Com isso, o papel do profissional da Educação se torna relevante na transmissão dos conteúdos amparados na teoria construtivista.

O próximo aspecto a ser abordado é o conceito de competências pedagógicas defendido também pelo construtivista Philippe Perrenoud.

1.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS SEGUNDO PHILIPPE PERRENOUD

Na subseção anterior, expusemos que a realidade educacional e do trabalho apresentou a necessidade de buscar preparo e adaptação na prática às demandas do sistema capitalista, assim como os conceitos do construtivismo e suas bases teóricas. Nessa perspectiva, exploramos nesta subseção o conceito de Pedagogia das Competências, juntamente com as 10 novas competências para ensinar que o educador deve incorporar, conforme o guia do sociólogo suíço Philippe Perrenoud.

Philippe Perrenoud, nascido em 1944 e doutor em Sociologia e Antropologia, atua nas áreas relacionadas ao currículo, às práticas pedagógicas e às instituições

de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Ele é considerado um dos principais representantes desse movimento educacional e é uma referência no Brasil. O seu trabalho apresenta ideias inovadoras destinadas a estruturar e a transformar os métodos educacionais.

É importante destacar que Dewey não apenas influenciou Anísio Teixeira, como mencionado anteriormente, mas suas ideias também apresentam traços no pensamento de Philippe Perrenoud sobre o processo de aprendizagem. Nesse contexto, Ramos (2008) destaca que Philippe Perrenoud busca sistematizar a Pedagogia das Competências como uma corrente pedagógica, evidenciando uma considerável proximidade com o pragmatismo. Nesse contexto, considerando as suas bases filosóficas e epistemológicas, a Pedagogia das Competências emerge como uma síntese das correntes pedagógicas não críticas, embasadas nas filosofias da existência. Ramos (2008) ainda ressalta que a Pedagogia Nova, teoria educacional de John Dewey, enfatizava os métodos, o que eventualmente resultou no desenvolvimento do tecnicismo, ambos com uma importante base psicológica.

Derisso (2010) salienta que, na última década do século XX, o construtivismo passou por uma reelaboração e foi integrado à Pedagogia das Competências, com Philippe Perrenoud sendo a sua principal figura pública. Nessa nova abordagem, o construtivismo é descrito como mais pragmático, pois expressa uma preocupação explícita com a adaptação dos estudantes à nova realidade do capitalismo globalizado. Os argumentos utilizados para direcionar a Educação escolar rumo ao desenvolvimento de competências assemelham-se aos usados pelos defensores da Escola Nova em apoio às pedagogias ativas. Ambos alegam atender a novas demandas globais: os adeptos da Escola Nova respondendo às necessidades da sociedade industrial e os ideólogos da Pedagogia das Competências às novas exigências de um mercado globalizado, altamente competitivo e exigente.

Diante do que foi apresentado, fica explícito que o construtivismo se irmana à Pedagogia das Competências e corrobora, nesse sentido, a ênfase na preparação dos alunos para enfrentar as exigências do capitalismo globalizado. Uma preocupação, aliás, similar àquela que os teóricos escolanovistas tinham quando propunham orientar a educação escolar à satisfação das necessidades do chamado industrialismo.

Perrenoud (1999) descreve as competências como a habilidade de agir eficazmente em um contexto específico, apoiada no conhecimento, embora não se restrinja apenas a ele. Para lidar da melhor maneira possível com uma situação, é necessário mobilizar diferentes recursos cognitivos em sinergia, incluindo, mas não se limitando aos conhecimentos. O autor enfatiza que as competências não se confundem com conhecimentos em si mesmas; ao contrário, elas utilizam hipóteses ou aplicam esses conhecimentos. Por exemplo, a competência de um advogado transcende o conhecimento do Direito, pois envolve a capacidade de relacionar conhecimentos jurídicos específicos, raciocínio e intuição para resolver problemas legais. Da mesma forma, um médico habilidoso consegue aplicar conhecimentos científicos pertinentes em situações reais, que geralmente não se assemelham a problemas propostos em ambientes controlados de aprendizado. A ampla base de conhecimento do médico é uma condição necessária para sua competência, mas não é suficiente por si só.

Diante do exposto, constatamos que, segundo o pensamento de Perrenoud, grande parte de nossas habilidades é exigida pelas dinâmicas do dia a dia. Em nossa vivência diária, deparamo-nos com situações que demandam reações às frustrações, aos incômodos, ao bem-estar e a várias outras situações. Ressaltamos que, segundo Perrenoud (1999), o processo capitalista exige que os trabalhadores enfrentem situações e demandas dentro de suas funções, desempenhando diversas tarefas, nas quais a busca por habilidades e competências é um fator necessário para movimentar o sistema, conforme apresentado nos modelos organizacionais da produção, tais como o Taylorismo, Fordismo e Toyotismo.

Na mesma obra, Perrenoud sublinha a importância da competência:

[...] as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para que apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais (Perrenoud, 1999, p. 35).

Em entrevista à revista Nova Escola, quando questionado sobre de onde vem a ideia de competência na Educação, Philippe Perrenoud respondeu:

Quando a escola se preocupa em formar competências, em geral dá prioridade a recursos. De qualquer modo, a escola se preocupa mais

com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. Durante a escolaridade básica, aprender a ler, a escrever, a contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar, e dúzias de outras capacidades gerais. Assimila-se a conhecimentos disciplinares, como matemática, história, ciências, geografia etc. Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida. Quando se pergunta por que se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde (Gentile; Bencini, 2008).

Conforme destacado pelo autor, existe uma falta de integração eficaz entre os recursos adquiridos na escola e a sua aplicação prática nas complexidades da vida cotidiana. Com relação a isso, na mesma entrevista, quando questionado sobre o que o professor pode fazer com as disciplinas e como empregá-las dentro desse novo conceito, ele responde:

Não se trata de renunciar às disciplinas, que são os campos do saber estruturados e estruturantes. Existem competências para dominantes disciplinares, para trabalhar nesse quadro. No ensino primário, é preciso, entretanto, preservar a polivalência dos professores, não “secundarizar” a escola primária. No ensino secundário, pode-se desejar a não compartimentalização precoce e estanque, professores menos especializados, nomes fechados dentro de uma só disciplina, que dizem ignorar as outras disciplinas. É importante ainda não repartir todo o tempo escolar entre as disciplinas, deixar espaços que favoreçam as etapas do projeto, as encruzilhadas interdisciplinares ou as atividades de integração (Gentile; Bencini, 2008).

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, Perrenoud (2000) aborda essa questão em seu livro *Dez Novas Competências para Ensinar*. Segundo o autor, na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, a organização e a direção de situações de aprendizagem não são mais apenas uma maneira comum e complicada de descrever o que todos os professores fazem espontaneamente. Nessa abordagem, a ênfase está na concepção de situações didáticas otimizadas, especialmente para os alunos que não aprendem por meio de lições tradicionais. As situações assim concebidas diferem dos exercícios convencionais que simplesmente exigem a execução de procedimentos conhecidos. Organizar e dirigir situações de aprendizagem implica manter esforços em um espaço adequado para tais

procedimentos. Além disso, envolve dedicar energia e tempo e possuir as competências profissionais necessárias para imaginar e criar diferentes tipos de situações de aprendizagem. As abordagens contemporâneas em didática consideram essas situações como amplas, abertas, significativas e reguladas, demandando métodos de pesquisa, identificação e resolução de problemas.

Pontuamos, ainda, conforme o autor, que o trabalho do professor deve ser abordado de maneira realista, isto é, propondo competências que contribuam para redefinir a atividade docente. Ele faz referência à obra da pedagoga francesa Marguerite Altet:

Tentarei abordar aqui o ofício de professor de modo mais concreto, propondo um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente (Altet, 1994). Tomarei como guia um referencial de competências, adotado em Genebra em 1996 para a formação contínua, de cuja elaboração participei ativamente. [...] O referencial genebriano que me guiará aqui foi desenvolvido com uma intenção precisa: orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo. Pode, então, ser lido como uma declaração de intenções. [...] ofício de professor consiste também, por exemplo, em “administrar a progressão das aprendizagens”, ou em “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”. [...] O referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas (Perrenoud, 2000, p. 12-14).

Perante o exposto, Perrenoud (2000) enfatiza a importância de identificar e de desenvolver as competências necessárias para o exercício da profissão de professor, com base em um referencial de competências que leva em consideração as transformações no campo da educação e as expectativas das políticas educacionais. Essa perspectiva visa a adequar a atuação dos professores de acordo com as demandas do contexto educacional contemporâneo.

Na mesma obra, o autor apresenta uma abordagem abrangente sobre as habilidades e competências que os professores precisam desenvolver para serem eficazes na sala de aula. Para o autor, fica claro que a seleção dessas 10 competências não foi algo imparcial: “Essa representação não é neutra e não pretende dar conta das competências do professor médio de hoje. Ela descreve, antes, um futuro possível e, a meu ver, desejável da profissão” (Perrenoud, 2000, p. 12).

As *10 Novas Competências para Ensinar* foram organizadas em 10 grandes categorias, cada uma delineada por um capítulo na obra. Em suas análises, essas 10 novas competências têm como objetivo redefinir a função do professor:

1. Organizar e digerir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar tecnologias novas; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000, p. 14).

As quatro primeiras competências concentram-se principalmente no papel do professor e nas técnicas pedagógicas, nas quais ele é responsável por planejar, organizar, estruturar e revisar seus métodos de ensino, com o objetivo de atrair os alunos para participarem das atividades, garantindo, segundo o autor, uma aprendizagem eficaz para todos os alunos, tornando o conhecimento prazeroso, que envolva os alunos em projetos de pesquisa de conhecimento. Assim, Perrenoud enfatizou:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (Perrenoud, 2000, p. 25-26).

Complementando a reflexão referente à prática pedagógica, em entrevista à revista *Nova Escola*, quando questionado sobre o que o professor deve fazer para modificar a sua prática, Philippe Perrenoud (2000) explica:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõem uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os adeptos

da visão construtivista o obstáculo está mais em cima: como levantar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais (Gentile; Bencini, 2008).

Fica evidente que a proposta de Perrenoud repete as ideias do construtivismo e das metodologias ativas, principalmente no que tange ao sentido pragmático do ensino escolar. Nessa direção, o papel prioritário do professor não é transmitir conhecimento científico, mas preparar os alunos para serem capazes de conviver e atender às demandas e necessidades do sistema capitalista. Perrenoud (2000) traça um paralelo entre uma linha de produção de fábrica e o progresso da aprendizagem no ambiente escolar, no segundo item “administrar a progressão das aprendizagens”, fazendo referência ao modelo Taylorista/Fordista no ambiente escolar. Segundo essa visão, é responsabilidade do professor adquirir habilidades específicas, como proposto por Perrenoud (2000), com o objetivo de:

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino;
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão (Perrenoud, 2000, p. 20).

Na quarta família, intitulada “Envolver os alunos em aprendizagem e em seu trabalho” (Perrenoud, 2000, p. 20), o professor é visualizado como um simples “propulsor”, cujo objetivo é despertar o interesse do aluno em aprender. No entanto, não se menciona a relevância do ensino de conteúdo científico, uma vez que é oferecida ao aluno a opção de escolher o projeto que mais lhe agrada para a sua formação. Assim, deve-se

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação na criança.
- Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou da escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.

- Oferecer atividades de formação opcionais, “à la carte”.
- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno (Perrenoud, 2000, p. 20).

A quinta família enfatiza a elaboração de projetos para o “trabalho em equipe”, destacando que a colaboração em grupo requer competências específicas, pressupondo a convicção de que a cooperação é um valor profissional. Nesse contexto, ele detalha competências mais específicas:

- Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.
- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.
- Formar e renovar uma equipe pedagógica.
- Enfrentar e analisar em conjuntos situações complexas, práticas e problemas profissionais.
- Administrar crises ou conflitos interpessoais (Perrenoud, 2000, p. 20).

A sexta categoria – “participação na administração escolar” – sugere que os professores devem, como indicado pelo autor, se envolver em questões que ultrapassam o contexto da sala de aula, demonstrando interesse pela totalidade da comunidade educacional. Para adquirir essa competência, Perrenoud (2000) descreve o seguinte:

- Elaborar, negociar um projeto da instituição.
- Administrar os recursos da escola.
- Coordenar, dirigir uma escola com todos os parceiros (serviços para-escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).
- Organizar e fazer evoluir, dentro da escola, a participação dos alunos (Perrenoud, 2000, p. 20).

Na sétima família, o autor salienta que a interação entre professor e aluno se estende à relação com os pais, demandando dos educadores a aquisição de uma nova competência. Essa competência, encarada como “uma palavra de ordem”, consiste em “[...] informar e envolver os pais na participação da vida escolar do filho [...]”, com duas especificações subsequentes: “[...] dirigir reuniões de informações e de debate; fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes” (Perrenoud, 2000, p.114).

Na busca de tal competência, o professor se depara com duas situações: a primeira seria o desafio em fazer com que os pais aceitem os métodos ativos, visto

que alguns podem apoiar e acreditar que essa metodologia pode contribuir no ensino baseado em projetos; a segunda situação seria a desconfiança de outros pais, que podem não acreditar nessas abordagens, talvez porque não as compreendam completamente ou porque estão mais familiarizados com métodos de ensino tradicionais. Eles podem ter preocupações sobre como seus filhos estão sendo ensinados e questionar a eficácia dessas novas abordagens, demonstrando desconfiança em relação aos professores que implementam métodos ativos e projetos (Perrenoud, 2000). Em conclusão a isso, o autor assevera: “Se quisermos a democratização do ensino, só nos resta defender uma pedagogia ativa e diferenciada [...]”, haja vista que “[...] um professor precisa que os pais de seus alunos compreendam-na e adiram a ela, pelo menos globalmente, em nível das intenções e das concepções de ensino e aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 120).

A oitava família trata da utilização de tecnologias como recursos no ambiente escolar. Essa competência deve ser “[...] fundamentada em uma cultura tecnológica” (Perrenoud, 2000, p.138). Para ele, é essencial uma cultura tecnológica básica para compreender as relações entre a evolução de ferramentas tecnológicas, como a informática, as habilidades intelectuais e a forma como a escola busca moldar a relação dos alunos com o conhecimento (Perrenoud, 2000).

Coll e Monereo (2016) corroboram essa posição ao reconhecerem a complexidade e as incertezas envolvidas no campo educacional:

O impacto das TIC sobre o aparecimento dessas necessidades educacionais e a importância das novas competências que precisamos adquirir e desenvolver no marco da Sociedade da Informação é um tema complexo, uma vez que, por um lado, ambos os fatores estão na origem das novas necessidades educacionais e de formação, mas, por outro, parecem destinados a desempenhar um papel decisivo na satisfação dessas mesmas necessidades. De que modo e em que medida são capazes disso, contudo, é algo sobre o que ainda pairam numerosas incertezas (Coll; Monereo 2016, p. 33).

A nona família de competências refere-se a “[...] enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” (Perrenoud, 2000, p. 20). Essas competências indicam habilidades e atitudes que os professores devem desenvolver para promover um ambiente escolar saudável e inclusivo, englobando cinco competências específicas, tais como:

- Prevenir a violência na escola e fora dela.
- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.
- Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
- Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aulas.
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça (Perrenoud, 2000, p. 20).

Esse grupo de competência, portanto, representa uma abordagem pedagógica que vai além da mera transmissão de informações, buscando tornar o conhecimento relevante e utilizável no cotidiano dos alunos, de modo que a ética e moral sejam abordadas de forma reflexiva e responsável em um ambiente educacional, contribuindo para a formação de cidadãos. Sobre essa competência, Perrenoud (2000) assim se posiciona:

Os professores que desenvolvem tais competências trabalham não só para o futuro, mas para o presente. Criam condições de um trabalho escolar fecundo no conjunto das disciplinas e dos ciclos de estudos. Não se trata apenas de inculcar um modelo para os alunos “o levem para a vida afora”, mas de colocá-lo em prática “aqui e agora” para torná-lo confiável e, simultaneamente, para que dele sejam extraídos benefícios imediatos (Perrenoud, 2000, p. 143).

A décima e última competência para ensinar, denominada “[...] administrar sua própria formação contínua [...]” (Perrenoud, 2000, p. 20), é considerada pelo autor como a mais importante de todas. Portanto, as competências específicas a serem desenvolvidas seriam:

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas participar dela (Perrenoud, 2000 p. 20).

Perrenoud (2000) frisa a importância de priorizar o desenvolvimento da competência profissional relacionada à administração da própria formação contínua, visto que ela influencia a atualização e o crescimento de todas as outras

competências. Ele ressalta que a formação contínua permite a preservação de competências que poderiam ser negligenciadas devido às circunstâncias. Além disso, salienta que o exercício e o treino seriam suficientes para manter competências essenciais em um ambiente escolar estável, mas a dinâmica do ofício se desenrola em contextos inovadores, com mudanças de público, revisões de programas e novas abordagens e paradigmas.

Vale pontuar que o autor não menciona a relevância e a necessidade de o profissional ter uma formação crítica e emancipada, em que tenha a oportunidade de dialogar sobre questões educacionais e desenvolver habilidades de pensamento crítico. Os educadores devem estar cientes das questões sociais e políticas que afetam a educação e ser capazes de promover a justiça social e a equidade em sala de aula.

Nessa primeira seção da dissertação, conduzimos um estudo com o propósito de analisar a Pedagogia das Competências. Para uma melhor compreensão de sua estrutura, começamos discutindo as definições de “pedagogia” e “competências”, considerando diversas perspectivas ao longo da história da Educação. Assim, exploramos as principais ideias do construtivismo e como elas se conectavam à tese de que o desenvolvimento de competências constitui o principal objetivo da educação escolar. Em seguida, expusemos o conceito de Pedagogia das Competências conforme delineado por Philippe Perrenoud.

Na próxima seção, articulamos algumas avaliações de autores que se posicionaram criticamente em relação à Pedagogia das Competências, bem como reflexões sobre a sua influência no cenário neoliberal, incluindo o contexto educacional e o mercado de trabalho.

2 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Nesta seção, analisamos a Pedagogia das Competências e a sua influência no contexto neoliberal a partir da perspectiva de autores críticos. Esses são aspectos relevantes para apreendermos os desafios e as implicações dessa abordagem educacional contemporânea. Os autores que adotam uma postura crítica com relação à Pedagogia das Competências oferecem aspectos importantes que nos ajudam a questionar e a aprofundar nosso entendimento sobre os fundamentos e os impactos dessa abordagem.

Na tentativa de compreendermos essa abordagem, esta segunda seção ficou assim organizada: na primeira subseção, exploramos as abordagens da Pedagogia das Competências sob a ótica de autores críticos, como Duarte (2006, 2008, 2010), Ramos (2001, 2002, 2003), Kuenzer (2002, 2005) e Paiva (1989, 1999, 2001); e na segunda subseção, relacionada ao contexto neoliberal, exploramos como a Pedagogia das Competências se alinha com as demandas em constante mudança do mercado de trabalho, negligenciando a formação de sujeitos críticos e autônomos. Os estudos de pesquisadores como Antunes e Alves (2004), Castro e Costa (2023), Francioli, Marsiglia e Duarte (2009), Derisso (2013) e Ramos (2011, 2021) e Saviani (2008) foram fundamentais para o entendimento de que a ênfase na adaptação dos trabalhadores ao sistema econômico atual os aliena em vez de capacitá-los para compreender e transformar sua realidade. Essa perspectiva reduz a Educação a um simples instrumento de inserção no mercado, ignorando seu potencial emancipatório.

2.1 CRÍTICOS DA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Antes de adentrarmos à posição dos críticos à Pedagogia das Competências, é importante mencionarmos que, diante do contexto histórico do capitalismo, principalmente a partir da década de 1990, verificamos que o surgimento da Pedagogia das Competências associa-se à retomada do liberalismo econômico por meio do chamado neoliberalismo, o qual se adaptou às demandas do capital, e isso fez com que fossem necessárias mudanças políticas e legislativas, pois a sociedade, especificamente os estudantes e os posteriores trabalhadores, deveria atender às

demandas do mercado de trabalho, adaptando-se aos interesses do capitalismo. Assim, para o momento histórico, o ideal seria que o indivíduo buscasse uma capacitação mais ampla e diversificada para gerar uma força de trabalho mais habilitada, qualificada e competente em virtude das mudanças da sociedade da informação, da tecnologia e da economia de mercado.

Nesse sentido, em 1993, foi criada a Comissão Internacional para o Século XXI, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), inicialmente organizada pelo professor francês Jacques Delors, que publicou um relatório intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*. Esse documento define quatro pilares da educação—aprender a conhecer; aprender a conviver; aprender a fazer; aprender a ser—, estabelecendo a formação continuada tanto para a vida profissional quanto para a vida em sociedade. Em vista disso, o relatório influenciou organizações no mundo todo e não apenas nos ambientes educacionais. No Brasil da década de 1990, os seus traços foram observados no cenário neoliberal no qual os cidadãos tinham que cumprir as condições do mercado de trabalho na sociedade contemporânea, a educação, nesse contexto, seguiu as exigências do desenvolvimento econômico. Essa observação é verdadeira, tanto que o relatório enfatiza explicitamente a importância de os países investirem na educação para garantirem a produtividade:

Pode-se, igualmente, situar nesta perspectiva o desenvolvimento que teve, nos últimos anos, a formação permanente concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico. A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa de mão-de-obra. Acompanhar e, até antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. [...]. A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial. Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente (Delors, 2003, p. 71).

Nessa perspectiva, a educação se torna uma ferramenta, mas não com o intuito de garantir o desenvolvimento humano, e sim o desenvolvimento econômico, que se torna mais importante do que qualquer política social. Essa prioridade tornou-

se um fator de preocupação, uma vez que, para que a educação assuma o papel de permitir que cidadãos competentes trabalhem, o conhecimento fica em segundo plano. Assim, as políticas educativas formuladas prezam menos que os sujeitos adquiram conhecimentos, por outro lado, valorizam muito a preparação dos indivíduos para competirem, contribuindo para a globalização capitalista.

Nesse aspecto, notamos fortemente uma evolução e uma necessidade das atualizações dos documentos educacionais, sendo necessário que a escola se adaptasse às estruturas curriculares e políticas.

Situado esse breve contexto, iniciamos pela crítica de Newton Duarte, que, segundo o próprio autor, desenvolveu-se por meio de estudos assim relatados:

Durante quatro anos (1998 a 2002), desenvolvi um amplo estudo bibliográfico sobre o construtivismo, desde trabalhos de Jean Piaget até os autores contemporâneos, e tenho certeza quanto à existência de distintas vertentes dentro do próprio construtivismo, bem como das diferenças e divergências existentes entre os próprios autores construtivistas (Duarte, 2010, p. 39).

Em vários de seus escritos, Duarte promoveu reflexões acerca das teorias pedagógicas contemporâneas. É importante reforçarmos que Duarte (2008) faz menção ao termo “Pedagogia das Competências” como sendo parte de uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada pedagogia do “aprender a aprender”.

Na obra *Vigotski e o ‘Aprender a Aprender’: Críticas às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigotskiana*⁴, o teórico brasileiro destaca quatro posicionamentos no pensamento educacional contemporâneo, denominados por ele como “valorativos”, relacionados ao lema “aprender a aprender”: é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; e a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança.

Nesse contexto, o autor analisa essas perspectivas em dois discursos oficiais: o *Relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século*

⁴ Essa obra foi publicada em sua primeira versão no ano de 2000.

XXI e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O seu intuito, segundo ele, não foi realizar uma análise extensa da presença do lema “aprender a aprender” no discurso educacional oficial, seja nacional ou estrangeiro,

[...] mas sim fortalecer nosso argumento de que esse lema possui atualmente grande força, apoiando esse argumento na caracterização de como esse lema, nos dois documentos selecionados, cumpre a função de articulador entre o discurso e o cenário ideológico do capital contemporâneo (Duarte, 2006, p.45).

Segundo Duarte (2006), a adaptação ao lema “aprender a aprender” já vem ocorrendo desde o início do século XX:

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Não por acaso Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano. Nessa perspectiva, entende a comissão, cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adequações (Duarte, 2006, p. 52).

Diante da contextualização do conceito de “aprender a aprender” na atualidade, o autor levanta questionamentos a quem defende os quatro pilares da educação mencionados no relatório da Unesco:

O relatório não estaria apontando para uma descaracterização da importância da escola como instituição especificamente voltada para a educação? Não estaria dissolvendo as diferenças entre educação escolar e educação do cotidiano? Não estaria secundarizando o papel do professor, de transmissão do saber socialmente produzido e valorado? (Duarte, 2006, p. 52).

Diante das indagações, ele também aponta para a importância de o indivíduo analisar criticamente e compreender a manipulação ideológica por trás do discurso educacional. A análise do discurso político-educacional presente no relatório em questão deve ser realizada para se apreender seu significado dentro do contexto político, econômico e ideológico contemporâneo.

Nesse sentido, é inadequado adotar atitudes ingênuas, como tentar identificar aspectos “positivos” no discurso, assim como também é equivocado adotar uma

postura aparentemente realista, mas, na verdade, conformista, ao afirmar que seria simplesmente um avanço o fato de o relatório suscitar discussões sobre determinados temas, entre outras atitudes. É essencial destacar com firmeza que, além das oscilações e ambiguidades presentes no relatório, e mesmo diante de suas exortações quase evangélicas sobre a importância de focar no aspecto humano da educação, o que resulta de maneira objetiva é que o tipo de discurso presente nesse documento contribui para os esforços internacionais de adequação da educação ao processo de sobrevivência do capitalismo (Duarte, 2006).

No contexto do capitalismo, certas análises críticas acabam sendo neutralizadas, ação denominada por Duarte (2010) de “solução ilusória”, na qual os defensores dessas tendências contemporâneas acreditam que a educação pode resolver todos os problemas sociais. Desse modo, o autor argumenta:

Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, [...] a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação (Duarte, 2010, p. 35).

Acerca dos PCNs, que enfatizamos anteriormente terem sido assessorados pelo construtivista César Coll, Duarte (2006) tece análises críticas sobre esse material:

[...] de acordo com o estilo de César Coll, os PCN adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo - se passar por uma grande síntese e, dessa forma seduzir educadores defensores das mais diversas ideias [...] (Duarte, 2006, p. 58).

Os PCNs desempenham um papel relevante ao conduzir diretrizes curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC). A sua finalidade é oferecer orientações e diretrizes para os currículos nas escolas de Ensino Fundamental e médio em todo o país, servindo como um guia essencial para a elaboração e implementação dos currículos em diversas disciplinas e áreas de conhecimento. No entanto, como enfatizado por Duarte (2006), os PCNs evidenciam uma abordagem eclética, sendo considerado uma meta em resposta às necessidades do sistema econômico:

Nesse contexto do pragmatismo neoliberal, qual a meta educacional que atuaria como critério para se definir o que deve ou não ser aproveitado das diversas teorias? A meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital. Logicamente os PCN expressam esse fato de forma eufemística, como já vimos ocorrer no citado relatório Jacques Delors, falando em educação permanente, na formação de indivíduos criativos e, como não poderia deixar de ser, definindo o “aprender a aprender” como o grande lema da educação contemporânea (Duarte, 2006, p. 63).

Assim como nos PCNs, o autor, em suas obras mais recentes, critica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando que ela se insere em um contexto pragmático e neoliberal, sendo vista como uma continuidade dessa mesma lógica educacional.

No que se refere às pedagogias sintonizadas com o pragmatismo neoliberal, vale destacar a pedagogia das competências pelo fato de ela vir sendo adotada como referência para as políticas curriculares no Brasil desde a década de 1990 e ser o fundamento principal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Duarte; Duarte, 2023, p. 67).

A BNCC, ao adotar uma abordagem focada no desenvolvimento de competências, reafirma seu objetivo de preparar os indivíduos para uma adaptação constante às demandas do mercado de trabalho.

Sobre os conteúdos baseados na Pedagogia do Aprender a Aprender, Duarte (2010) ressalta que

[...] são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana. [...] Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares (Duarte, 2010, p. 37).

Com base nessa ideologia, as escolas não têm alternativa, pois seguem parâmetros e documentos cujo objetivo é orientar o trabalho pedagógico, visando à

formação de indivíduos competitivos, eficientes e capazes de contribuir para a acumulação de capital e conseqüente fortalecimento do regime capitalista.

Sobre o currículo escolar, Duarte (2010) discute o relativismo com relação à educação e à pedagogia, a partir do entendimento de que o relativismo é uma das abordagens presentes nas pedagogias contemporâneas, em que o conhecimento é visto como dependente do ponto de vista do sujeito e das circunstâncias particulares. O teórico destaca duas formas de relativismo: o Relativismo Epistemológico e o Relativo Cultural. No primeiro, o conhecimento é visto como relativo ao contexto e à posição do sujeito que adquire o conhecimento. O que é considerado verdadeiro ou válido varia de acordo com a perspectiva de cada indivíduo, e a objetividade do conhecimento é questionada. No segundo, considera-se que diferentes culturas têm suas próprias visões de mundo, valores e crenças, e não há uma cultura superior ou universalmente correta. Cada cultura é vista como igualmente válida em suas próprias circunstâncias.

Perante o exposto, o autor questiona:

Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações (Duarte, 2010, p. 36).

Em vista disso, o teórico alerta para a importância de evitar o excesso de relativismo e garantir que haja espaço para a reflexão crítica sobre o conhecimento e a educação. Por isso, defende a importância de uma prática pedagógica que vem em direção oposta. Nesse contexto,

[...] a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualizada nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórica – crítica

procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber (Duarte, 2006, p. 9).

Para além das ponderações de Duarte, uma pesquisadora que se destacou nas investigações sobre educação profissional no Brasil durante a década de 1990 foi Marise Nogueira Ramos. No Dicionário de Educação Profissional da Fiocruz, a autora sintetiza a análise crítica da Pedagogia das Competências. Ramos (2009) define que essa abordagem educacional emergiu da necessidade de adaptação ao mundo do trabalho contemporâneo, caracterizado por rápidas mudanças tecnológicas e pela reorganização das profissões. Assim, a Pedagogia das Competências se concentra na formação de indivíduos capazes de aplicar conhecimentos em situações práticas, deslocando o foco do ensino tradicional para uma formação voltada para a utilidade imediata.

Ramos (2009) destaca que, diferentemente da qualificação, que tem uma base social e coletiva, as competências enfatizam atributos individuais adquiridos em diversos contextos. Alinhada ao neoliberalismo e à cultura pós-moderna, essa abordagem reforça a ideia de que a “[...] pedagogia das competências pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade” (Ramos, 2009).

A autora, em sua tese de doutorado, *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?*, publicada em 2001, enfatiza o conceito de competência tanto no contexto empresarial quanto educacional. Por meio desse trabalho e de outras publicações, Ramos emergiu como uma figura proeminente na discussão específica sobre educação profissional e o conceito de competência. Nessa pesquisa, ela analisa a mudança no conceito de qualificação, uma característica do modelo de produção Taylorista/Fordista e da linha de produção que está sendo substituído ou distanciado pela noção de competência, típico do modelo de produção Toyotista (Ramos, 2001). Conforme mencionado pela autora, o termo “qualificação” agora tem diferentes significados, empregado para identificar as características específicas de um cargo, a fim de determinar o perfil ideal do trabalhador para ocupar uma posição. Uma interpretação menos comum relaciona-se ao nível de conhecimento acumulado representado pelas tarefas que seriam

realizadas pelo trabalhador ao ocupar o cargo em questão. Assim, Ramos (2001) reitera que

O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. [...] Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quanto visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Nesse sentido um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de curso de formação profissional (Ramos, 2001, p. 34).

Enquanto se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolveu-se também intensamente um nítido processo, o de “[...] qualificação e desqualificação do trabalho e da polarização das qualificações” (Ramos, 2001, p. 37). Nesse sentido, a autora cita Hirata (1994) sobre “[...] a tese da polarização das qualificações, a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores qualificados e, de outro, uma massa de trabalhadores desqualificados” (Ramos, 2001, p. 37). Ela complementa:

A desespecialização dos operários profissionais, em decorrência da criação dos trabalhadores multifuncionais, também significou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho (Ramos, 2001, p. 34).

A pesquisadora argumenta ainda que, “[...] enquanto se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, se desenvolve também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório” (Ramos, 2001, p. 37). Considerando o exposto, a desespecialização teve consequências adversas para os operários qualificados. Eles não puderam aplicar a sua especialização e conhecimento profissionais, resultando na diminuição de seu poder sobre o processo de produção e os tornando mais substituíveis. Como consequência, os empregadores conseguiram exercer maior controle sobre a produção e, simultaneamente, aumentar a intensidade do trabalho. Isso levou à possível exigência de maior produção em menos tempo por parte dos

trabalhadores multifuncionais, contribuindo, assim, para o aumento da produtividade no local de trabalho.

Diante disso, é possível constatar que a desespecialização apresenta traços da teoria de Karl Marx (1818-1883), particularmente no conceito de mais-valia discutido em *O Capital*. Segundo Marx, a mais-valia é o valor excedente que o trabalhador gera, e que é apropriado pelo detentor do capital como lucro. Ao desespecializar os trabalhadores, esses perdem o controle sobre o processo produtivo e se tornam mais substituíveis, o que intensifica a exploração da força de trabalho, facilitando o aumento da *mais-valia*, na medida em que o capitalista pode exigir maior produtividade sem aumentar os salários.

Sobre a ascensão do conceito de competência, que tende a substituir a ideia de qualificação, Ramos (2001) menciona três propósitos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação [...] b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado em geral [...] c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação [...] (Ramos, 2001, p. 39).

A autora estabelece alguns conceitos de 'qualificação', destacando a sua relação com dois sistemas específicos:

A qualificação estará apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Nota-se, portanto, que o conceito de qualificação nasce de forma correlata e consolida-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscrevem os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração (Ramos, 2001, p. 42).

Sob esses modelos, os padrões de formação educacional, emprego, carreira e remuneração são todos moldados em torno desses princípios, o que influencia diretamente a forma como as qualificações são definidas e reconhecidas no contexto do trabalho.

Com relação à qualificação e à competência, embora haja sobreposição entre os conceitos em algumas áreas, em outras podem existir diferenças que permitem que ambos os conceitos coincidam em certos contextos específicos. Assim, Ramos

(2001) expõe que a necessidade de confrontar o conceito de qualificação com a noção de competência não implica defender uma oposição universal entre eles, mas alertar sobre uma tensão permanente que as une e as afasta dialeticamente, como indicado pela literatura sobre o tema. Uma das visões que mais instiga a reflexão e a pesquisa anuncia uma oposição mais contundente entre essas noções, identificando a qualificação com o regime Taylorista/Fordista, associada a uma visão estática do mundo do trabalho. Ao contrário, a noção de competência emergiria dos novos modelos de produção, sendo associada à dinamicidade e à transformação.

Sobre o sistema de competência profissional, Ramos (2001) salienta que:

A estruturação de um sistema de competência profissional é indicada como capaz de demarcar uma esfera de cooperação entre as organizações, na qual se definem os elementos requeridos pelo mercado em matéria de educação profissional. Ao mesmo tempo, em relação aos conteúdos da formação, o sistema de competência poderia orientar e renovar as políticas e as ações educacionais, gerando parâmetros permanentemente renováveis (Ramos, 2001, p. 74).

Com base no exposto, é notória a relevância de um sistema para atender às demandas do mercado de trabalho e orientar as políticas e ações educacionais a fim de satisfazê-las. Nesse contexto, Ramos (2001) menciona que “[...] o governo, é convocado a implementar políticas que promovam a integração desses projetos[...]” (Ramos, 2001, p. 75). Com isso, “[...] o Estado e as próprias organizações empresariais podem promover processos de formação para orientar a aquisição dessas competências, avaliá-las e certificá-las” (Ramos, 2001, p. 80).

A educadora sublinha ainda que, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, um período marcado pelo modelo neoliberal, aspectos estruturais e conceituais da reforma na educação profissional no Brasil ganharam maior relevância. Durante essa administração, a educação profissional foi destacada como um ponto central nas reformas educacionais, justificada pela necessidade de modernização em consonância com os avanços tecnológicos e as transformações na organização do trabalho (Ramos 2001).

Em 1997, “[...] após a aprovação da Lei no 9.394/96, o Decreto no 2.208/97 impôs um conjunto de reformas à Educação profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico” (Ramos, 2002, p. 404). Uma modificação crucial na abordagem curricular ocorreu com a introdução do

conceito de competência como principal referência. Esse novo modelo curricular, fundamentado em competências, originou-se de análises dos processos de trabalho e adotou uma abordagem metodológica centrada em projetos ou na resolução de problemas (Ramos, 2002).

Diante desse contexto, Ramos (2002) demonstra uma preocupação relacionada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e aos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) na educação profissional. A pesquisadora aponta para a possibilidade de que, ao se centrarem nas atividades profissionais, esses documentos deixem em segundo plano a consideração sobre a construção do conhecimento objetivo e o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Dessa forma,

Pelo fato de as DCNs e os RCNs da educação profissional fundamentarem-se em atividades profissionais, sem se colocar a problemática da construção do conhecimento objetivo e das aprendizagens, a concepção (neo)pragmática de conhecimento pode vir a legitimar construções curriculares centradas na prática, que subordinam os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas. Se em relação ao conhecimento se dissolvem as fronteiras entre conceito científico e conceito cotidiano, em relação às aprendizagens prevalece o senso comum ou o condutivismo, por se associar uma concepção superficial do (neo)pragmatismo à formulação que reduz as competências aos procedimentos (Ramos, 2002, p. 413).

Diante disso, é necessária uma análise minuciosa sobre a Pedagogia das Competências, pois, em seu contexto, o sistema educacional é configurado para atender aos interesses dos trabalhadores, em detrimento dos interesses do capital.

Destarte, Ramos (2001) alerta que

[...] a abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando - se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis (Ramos, 2001, p. 154).

Como resultado, essa abordagem pode empobrecer a educação, desconsiderando aspectos importantes do desenvolvimento humano, como a consciência crítica, a criatividade e o pensamento autônomo, ao focar apenas em desempenhos imediatos.

Em outro contexto, Ramos (2010) realizou uma pesquisa de campo em escolas técnicas do SUS na área da saúde, concentrando-se nos estudantes profissionais de Enfermagem. Esse estudo culminou na obra intitulada *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. A autora identificou a presença da Pedagogia Escolanovista, permeada por elementos da Pedagogia Libertadora e atualizada pela Pedagogia das Competências, na elaboração dos documentos que orientam o ensino desses profissionais. Essa observação indica que a formação desses profissionais é simplificada para treinamento, priorizando a repetição técnica e mecânica dos procedimentos adquiridos na prática profissional, devido à abordagem politécnica e epistemológica pragmática empregada.

Ramos (2010) aponta que, historicamente, a política educacional brasileira tem reproduzido uma estrutura de desigualdade. Em suas palavras,

[...] a formação dos trabalhadores técnicos em saúde deu-se mediante a crítica à educação reprodutivista e elitista que hegemoniza o pensamento educacional burguês que também, historicamente, deu direção à política educacional brasileira. Porém, ao se fazer a opção pela escola estritamente profissionalizante para esses trabalhadores, a maioria deles com escolaridade básica incompleta, acabou-se corroborando o princípio da dualidade educacional brasileira, qual seja, educação básica de qualidade para a elite e escola profissionalizante – precipuamente voltada para o exercício do trabalho manual – para os trabalhadores (Ramos, 2010, p. 278).

Após concluir a sua pesquisa, Ramos (2010) compartilhou os resultados com as escolas, que ficaram surpresas ao descobrir que haviam de fato adotado a Pedagogia das Competências como referência. Diante dessa constatação, as instituições afirmaram ter adotado essa abordagem, porém, com uma perspectiva oposta, ou seja, como uma Pedagogia das Competências Crítica, denominada como Pedagogia das Competências Contra-hegemônica.

No que diz respeito a essa questão, em um momento anterior, Ramos(2003), no artigo *É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre Pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo*, posicionou-se de modo contrário, utilizando aspectos que a Pedagogia das Competências Contra-Hegemônica deveria incorporar para ser devidamente caracterizada dessa forma. Em seu argumento, a autora assevera que, para que o

movimento educacional contra-hegemônico seja eficaz, é necessário redefinir a noção de competência de forma a estar subordinada ao conceito de qualificação como uma relação social. Isso implica que, em vez de ser considerada um conceito autônomo, a competência deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de qualificação, levando em conta as relações sociais e as dinâmicas de poder no mundo do trabalho. Essa redefinição busca assegurar que a educação e a formação estejam direcionadas para atender aos interesses da classe trabalhadora. Na busca para a elaboração desse processo,

[...] tentamos propor alguns princípios teórico-metodológicos que pudessem estruturar uma pedagogia das competências contra-hegemônica. Inicialmente, tomamos a noção de competência sob a ótica sócio-profissional, pela qual a competência, antes de ser um conjunto de conhecimentos, é uma atitude social. Em seguida, passamos a vê-la por uma ótica epistemológica, considerando que o desenvolvimento de competências implica a apropriação do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações, em um processo mediado por relações sociais (Ramos, 2003, p. 96-97).

A pesquisadora acredita que, ao investigar o processo de trabalho, é possível identificar os tipos de conhecimento que o sustentam. Ela parte do pressuposto de que a Pedagogia das Competências é a lógica predominante, na qual esses conhecimentos têm uma tendência instrumental, isto é, estão voltados para a conexão da educação com tarefas e desempenhos específicos que podem ser medidos e quantificados. Isso, por sua vez, resulta na fragmentação da formação básica e ampla, que é substituída por uma abordagem mais focada em habilidades específicas. Sobre o conhecimento, Ramos (2003) ressalta que,

No sentido contra-hegemônico, esses conhecimentos seriam localizados nos respectivos campos originais da ciência e das disciplinas escolares, identificando suas relações com conhecimentos originários do mesmo campo e de campos distintos do saber científico/escolar, com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade. Isto, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de novos conhecimentos (Ramos, 2003, p. 98).

A concepção de Ramos (2003) a respeito de uma Pedagogia das Competências Contra-Hegemônica enfatiza a necessidade de que ela seja “[...]”

centrada na práxis humana, compreendida como processo por meio do qual os homens produzem socialmente sua existência mediada pelo trabalho” (Ramos, 2003, p.98). Nesse contexto, o desenvolvimento do conhecimento ocorre por meio da investigação histórica para compreender a essência da realidade, o que implica conceber o conhecimento como uma possibilidade ontológica e uma produção social e histórica que deve proporcionar a compreensão da realidade social e natural para dominá-la e transformá-la. Logo, é essencial que todos tenham acesso a esses conhecimentos como meio de compreender a realidade de forma objetiva em cada período histórico.

Devido aos fundamentos filosóficos, éticos e políticos amplamente difundidos do conceito de competência, completamente opostos à abordagem pedagógica desejada (a Pedagogia das Competências Contra-Hegemônica), a autora sugere abandonar o termo ‘competências’. Em suma, o que está sendo proposto é uma ‘pedagogia contra-hegemônica’, sendo necessário que ocorra uma

[...] construção de uma pedagogia contra-hegemônica, que seja ativa e criadora, construída com base em uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. Concluímos, então, que a pedagogia contra-hegemônica pode ser construída na perspectiva histórico-crítica, resgatando o trabalho como o concreto princípio educativo (Ramos, 2003, p. 111).

É evidente que não se pode considerar a construção de uma Pedagogia das Competências Contra-hegemônica, uma vez que seus fundamentos não se conectam com o que é preciso para desenvolver uma teoria que atenda ao ensino voltado para toda a sociedade.

Outro aspecto relevante destacado pela Ramos (2003) com relação à Pedagogia das Competências é a sua configuração no cenário pós-moderno, exigindo a observação de uma interconexão mais complexa e dinâmica entre a educação e o trabalho. Essa interligação é atribuída ao papel desempenhado pelo capitalismo, que incentiva os indivíduos a se capacitarem e se adaptarem. Como resultado, a aprendizagem contínua e a aquisição de habilidades multidisciplinares se tornaram fundamentais para que as pessoas se mantenham competitivas no mercado de trabalho.

Ramos (2001) frisa que a Pedagogia das Competências se torna “[...] conservadora em dois sentidos: porque assume e se limita ao senso comum como

lógica orientadora das ações humanas; porque reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo” (Ramos, 2001, p. 295). Logo, a Pedagogia das Competências, no contexto do pensamento pós-moderno, reflete o que Perrenoud sustenta: a construção de competências a partir da escola.

Considerando essa questão, Ramos (2001) manifesta a sua preocupação com relação a essa perspectiva, compartilhando as suas inquietações sobre como a Pedagogia das Competências pode restringir as possibilidades de uma educação mais ampla e crítica:

O pensamento pós-moderno tem significativa preocupação com o sujeito, reivindicando a compreensão da diferença e da alteridade. Por outro lado, ele esvazia os espaços de unificação coletiva, desde os espaços econômicos-corporativos – em que as vontades são movidas principalmente por interesses mais imediatos – até aqueles construídos em torno das questões fundamentais de classe, tais como os sindicatos e os partidos políticos (Ramos, 2001, p.302).

Em diálogo com a autora, Derisso (2010) explora o pensamento pós-moderno ao considerá-lo uma crítica às ideias e às práticas da modernidade, especialmente no contexto educacional. Ele salienta que essa abordagem questiona a confiança na razão como uma forma de compreender a realidade e buscar a verdade, além de não acreditar na mudança radical da sociedade por meio de uma revolução consciente. Também destaca a ligação do pensamento pós-moderno com diversas correntes, como o multiculturalismo e o pós-estruturalismo⁵, que questionam o papel das narrativas na construção de nossa visão de mundo. O autor estabelece uma relação entre o pensamento pós-moderno e a decadência ideológica do pensamento burguês que se arrasta, segundo Karl Marx, desde a metade do século XIX quando a classe burguesa deixou de desempenhar um papel político e culturalmente progressista, ressaltando a sua oposição à busca por uma verdade objetiva e à transformação revolucionária da sociedade. Além disso, argumenta que a Pedagogia

⁵ Malanchen (2014) discute o pensamento pós-moderno, enfatizando correntes como o multiculturalismo e o pós-estruturalismo, que questionam as narrativas tradicionais e universais na construção de nossa visão de mundo. Essas correntes colocam em dúvida a existência de verdades absolutas, argumentando que as narrativas dominantes são, na verdade, construções sociais moldadas pelos interesses de grupos hegemônicos. Nesse sentido, a autora reflete sobre o papel do multiculturalismo na educação contemporânea, destacando como ele pode ser usado para reforçar desigualdades sociais e estruturas de poder existentes. Segundo a autora, o discurso da multiculturalidade insere-se, assim, “nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo” (Malanchen, 2014, p. 18).

das Competências exemplifica essa abordagem, pois valoriza mais o método de ensino-aprendizagem do que o conteúdo em si.

Diante do exposto, o pensamento pós-moderno valoriza a diversidade e o indivíduo, mas também enfraquece as estruturas coletivas que historicamente abordaram questões sociais e políticas. A sociedade atual, ao priorizar a liberdade individual e os interesses pessoais, reduz a importância dos grupos sociais e da coletividade (Ramos, 2001). Portanto, nesse cenário,

Se a lógica pós-moderna contrai os espaços associativos da sociedade civil e nega a possibilidade da construção de um projeto social, as subjetividades dos trabalhadores não podem se desenvolver plenamente. A valorização das competências individuais dos trabalhadores inscreve-se, portanto, no marco de um individualismo liberal e de subjetividades atomizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo (Ramos, 2001,p.303).

Além de Duarte e Ramos, Acácia Zeneida Kuenzer é outra teórica que contribui com a reflexão crítica sobre a Pedagogia das Competências. As suas produções acadêmicas incluem livros e artigos que discutem temas cruciais na educação brasileira, como formação profissional, interações entre educação e trabalho, políticas educacionais. Há que se destacar que a autora conduziu pesquisas de campo diretamente nos ambientes de trabalho.

A análise de Kuenzer (2005) demonstra que, por meio de investigações de campo e avaliação de políticas públicas, é possível observar que o modelo de acumulação conhecido como “acumulação flexível”⁶ contribui para a intensificação das disparidades de classe, aprofundando a dualidade estrutural. Essa dualidade é considerada uma expressão contemporânea crescente da polarização das competências. A pesquisa busca compreender como o Estado neoliberal passa a

⁶ Sobre a “acumulação flexível”, David Harvey aborda o conceito em sua obra *A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural*. Harvey (1992) assim se posiciona: “A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (Harvey, 1992, p. 140).

desempenhar um novo papel em relação à educação, em interação com o mundo do trabalho. Além disso, examina-se o impacto dessas mudanças nas categorias de conteúdo, de método, de espaços, de atores e de formas de controle educacionais.

A autora, em suas reflexões, demonstra uma preocupação ao examinar as novas dinâmicas da interação entre educação e trabalho. A facilidade com que a pedagogia Toyotista incorpora, do ponto de vista do capital, ideias que foram desenvolvidas na esfera da pedagogia socialista cria uma “ambiguidade” nos discursos e práticas. Isso leva muitos a formarem suposições de que, diante das novas exigências do capital no regime de “acumulação flexível”, as políticas educacionais podem estar atendendo, de alguma forma, aos interesses do trabalho, gerando confusão na interpretação dessas abordagens. Para a pesquisadora, “[...] as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização” (Kuenzer, 2005, p. 1).

No contexto do capitalismo, na modalidade de acumulação flexível, os métodos de produção são influenciados pela demanda, requerendo um novo tipo de trabalhador que se adapte a técnicas inovadoras e habilidades em um ambiente laboral automatizado. Essa dinâmica estabelece uma nova perspectiva de mundo que justifica a crescente alienação do trabalhador, ao mesmo tempo em que satisfaz as necessidades do capital por comportamentos que correspondam às suas demandas de valorização.

Kuenzer (2005) identifica a transição do modelo de produção Fordista, reconhecido pela linha de montagem e pelo trabalho individualizado, para o modelo Toyotista de produção, marcado pela unidade de produção e pela colaboração em equipe, como uma resposta às demandas do processo de valorização do capital. Assim, “Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas” (Kuenzer, 2005, p. 3-4).

No sistema Taylorista/Fordista, a pedagogia predominante visava a atender às demandas educacionais tanto da classe gerencial quanto da classe operária. Em outras palavras, a escola era projetada para preparar os indivíduos para desempenhar funções específicas dentro de um modelo de produção industrial caracterizado pelo controle rígido do trabalho e pela divisão clara entre gestores e executores (Kuenzer, 2005).

Na mudança do trabalhador especializado do Taylorismo/Fordismo para o modelo multitarefa do Toyotismo, a autora observa que o sistema

[...] esconde sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não superam, mas aprofundam, a divisão entre o capital e trabalho (Kuenzer, 2005, p. 4).

Considerando o cenário criado pelo sistema, foi necessário implementar alterações no campo educacional:

A pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um (Kuenzer, 2005, p. 4).

Em vista disso, as tendências pedagógicas se constituíam “[...] ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicionais, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação” (Kuenzer, 2005, p. 6). Tais abordagens pedagógicas “fragmentadas” geram um impacto negativo na formação integral dos alunos, ao priorizarem aspectos superficiais e desconectados do conhecimento, dificultando a efetiva integração entre aluno, conteúdo e métodos de ensino, essenciais para um processo educacional mais completo e significativo. Isso causou a falta de conexão entre o que foi ensinado e como foi ensinado, prejudicando o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. A autora descreve essa fragmentação no trabalho pedagógico da seguinte maneira:

- **a dualidade estrutural**, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho; - **a fragmentação curricular**, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, a partir do que a teoria se supõe separada da prática; a expressão desta fragmentação é a **grade curricular**, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares,

ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares; - **as estratégias taylorizadas de formação de professores**, que promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola; - **o plano de cargos e salários**, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo que eles se dividem entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola; quando se representam, os professores evidenciam identidade com a área ou disciplina de sua formação, e não de professores da escola; - **a fragmentação do trabalho dos pedagogos**, nas distintas especialidades, que foram criadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, praticamente superadas pelas tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas; esta fragmentação agora foi reeditada pela Lei 9394/96, no art. 64 (Kuenzer, 2005, p. 7-8, grifo da autora).

A pesquisadora prossegue reiterando que “[...] a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola” (Kuenzer, 2005, p. 9). O seu argumento é de que o novo sistema de trabalho, o Toyotismo, trouxe consigo demandas adicionais, em que “[...] os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do Toyotismo” (Kuenzer, 2005, p. 9).

A autora destaca um ponto significativo que se refere à capacidade, dentro das contradições do sistema, de superar as divisões e as fragmentações existentes. De acordo com Kuenzer (2005), a superação dos limites é influenciada pela categoria da contradição, que permite compreender que o capitalismo contém tanto o potencial para o desenvolvimento quanto para a destruição. Essa dualidade manifesta-se por meio de aspectos positivos e negativos, avanços e retrocessos, contribuindo ao mesmo tempo para evitar e acelerar a superação do sistema. Portanto, a análise da unitariedade é fundamental como uma possibilidade histórica para superar a fragmentação.

A teórica aborda outra perspectiva relacionada à interação entre o sistema educacional e as transformações no mercado de trabalho, analisando as implicações dessa nova dinâmica para ambos os campos. Os conceitos abordados por ela são denominados “exclusão includente” e “inclusão excludente”. No mercado, são identificadas diversas estratégias para excluir o emprego formal, que anteriormente tinha direitos e condições de trabalho mais vantajosas. Essas estratégias coexistem

com a inclusão precária no mundo do trabalho. Trabalhadores podem ser demitidos e readmitidos com salários mais baixos, mesmo mantendo a formalidade do contrato, ou reintegrados por meio de empresas terceirizadas realizando as mesmas atividades. A informalidade também é uma opção, contribuindo para manter a competitividade do setor reestruturado por meio do emprego precário. Além disso, destaca-se a “inclusão excludente” na educação, caracterizada por estratégias que envolvem os indivíduos em vários níveis e modalidades educacionais, sem oferecer padrões de qualidade necessários para a formação de identidades autônomas intelectuais e éticas. O propósito é desenvolver homens e mulheres flexíveis “[...] capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (Kuenzer, 2005, p. 15).

Em vista disso, são criadas estratégias, e uma delas a autora chama de “empurroterapia”, que seria a “[...] substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade” (Kuenzer, 2005, p. 15). Sobre esses cursos, correspondem a “certificações vazias”, que “[...] se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (Kuenzer, 2005, p. 15).

Kuenzer (2005) apresenta pensamentos relevantes que permitem reflexões importantes a partir de suas próprias ideias, e observa o conceito de competências encontrado na organização e na gestão do trabalho influenciadas pelo modelo Toyotista: “[...] o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social” (Kuenzer, 2002, p. 2). Com isso, as necessidades de aprimoramento exigem que o indivíduo atenda a requisitos de processos mediados pela microeletrônica, dada a sua complexidade, pressupondo-se ainda que os trabalhadores interajam com o conhecimento presente em máquinas e equipamentos como “usuários”. No entanto, essa interação exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, especialmente aquelas relacionadas à comunicação, domínio de diferentes linguagens e raciocínio lógico-formal. Essas competências são adquiridas “[...] através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional” (Kuenzer, 2002, p. 2).

As críticas da autora também são direcionadas aos pensamentos de Philippe Perrenoud. Ela menciona uma pergunta que ele faz em sua obra *Construir as competências desde a escola*: “Afinal vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (Perrenoud, 1999, p. 7). Em sua análise,

Este autor, dos mais referenciados pelos que propõe uma pedagogia escolar centrada nas competências, delinea adequadamente a questão, mas não a trata satisfatoriamente, no meu entender, que não toma as categorias de análise que permitem compreender as relações entre trabalho e educação, atendo-se ao mundo da escola (Kuenzer, 2002, p. 5).

É necessário,

[...] em primeiro lugar, explicitar a concepção de conhecimento que dá suporte à análise feita pelo autor, e como ela se relaciona com o conceito de competência, para que se possa analisá-lo e, se for o caso, apresentar outra forma de compreensão (Kuenzer, 2002, p. 5).

Por fim, a pesquisadora expressa uma visão contrária à de Perrenoud, enfatizando a relevância do ambiente escolar na oferta de oportunidades de aprendizado:

Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho (Kuenzer, 2002, p. 18).

Compondo o rol de investigadores que exploraram o tema e ofereceram contribuições relevantes, temos Vanilda Paiva, que se destaca nos estudos educacionais, explorando temáticas centrais como educação, trabalho, qualificação, precarização do trabalho, contemporaneidade e entre outros tópicos relevantes. Em seus estudos, tornam-se evidentes as ideias históricas que analisam a relação entre

o processo de capitalização, as demandas do mercado de trabalho e suas respectivas consequências.

Paiva (1989) explora quatro teses relacionadas à qualificação dos trabalhadores no cenário do capitalismo contemporâneo: i) a tese de desqualificação, que argumenta que o sistema se reproduz mantendo características da transição artesanato-manufatura, com desqualificação progressiva; ii) a tese de requalificação, apoiada por defensores do capitalismo monopolista de Estado, que sugere a necessidade de elevar a qualificação média devido à automação e ao consumo em massa; iii) a tese da polarização, a qual destaca que o capitalismo demanda poucos profissionais altamente qualificados, deixando a maioria sujeita à desqualificação; iv) por fim, a tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa, que indica a necessidade de homens mais qualificados em termos absolutos, mas com redução relativa comparada a épocas passadas.

No contexto mais atual, a autora explora a ênfase crescente no conceito de competência antes enfatizado como qualificação:

Isto ocorre num contexto em que não só o conceito de competência toma o lugar do de qualificação, supostamente porque o primeiro implicaria em domínio e capacidade de aplicar conhecimentos, enquanto o segundo suporia a obtenção de um diploma, como ambos encaminham para o conceito de empregabilidade – que não se restringe apenas às condições subjetivas de integração dos sujeitos, mas atira aos indivíduos a responsabilidade por terem ou não trabalho, por disporem ou não das qualidades e atributos pessoais necessários à obtenção de postos de trabalho disponíveis ou por serem capazes de criar eles mesmos suas oportunidades de inserção (Paiva, 2001, p. 5).

Assim, apesar de a qualificação e de o domínio de conhecimentos básicos e específicos serem considerados importantes, há uma mudança significativa: essa qualificação já não garante emprego ou estabilidade no mercado de trabalho. A responsabilidade pelo sucesso profissional recai agora sobre os indivíduos, que precisam possuir competências específicas e assumir a responsabilidade pela própria empregabilidade. Essa nova dinâmica, com uma competição acirrada por poucos empregos entre muitos qualificados, não só diminui o valor monetário do trabalho, mas também cria uma situação desafiadora para a população em geral. A autora descreve essa situação como uma “gangorra social”, em que a busca por oportunidades profissionais se torna imprevisível e desafiadora para todos. Ela

menciona ainda as consequências que isso gera em uma parcela da população: “[...] em especial para as gerações mais velhas – provoca imenso sofrimento psíquico e perda de forças para lutar” (Paiva, 1999, p. 11). Fica evidente que a valorização da juventude pode levar à exclusão de pessoas mais maduras do mercado de trabalho.

Para a pesquisadora,

Os mais jovens são mais “empregáveis” exatamente porque lhes falta experiência, porque lhes falta a memória não apenas de direitos antes existentes mas de formas de pensar, agir e valorar, porque eles já se deixaram marcar pela disposição a aprender não apenas novos conteúdos mas novas maneiras de ver e pensar o mundo (Paiva, 1999, p. 15).

Em outro estudo, Paiva (2001) ressalta a crescente redução de oportunidades de emprego. Nesse contexto, o setor de serviços formais, por sua forte ligação com a indústria, é naturalmente impactado pelas transformações tecnológicas e industriais. Nessa situação, parte da classe média procura estratégias para enfrentar o desafio, recorrendo à “[...] tentativa de reinserção laboral ou simplesmente tratar de buscar em práticas alternativas, de forma pragmática, um novo campo de oportunidades” (Paiva, 2001, p. 5). Com isso, surgem condições de emprego instáveis, que resultam em propostas e alternativas de “[...] auto-empresariamento e da utilização de conceitos como competências e empregabilidade” (Paiva, 2001, p.5). A autora enfatiza que “[...] estes integram uma ideologia altamente compatível com os padrões liberais da Nova Era Capitalista” (Paiva, 2001, p. 5).

Paiva (2001) analisa o empreendedorismo, ressaltando que a “competência” é frequentemente idealizada e vista com uma conotação positiva,

A “competência” veste-se, em muitos dos casos aqui tratados, de uma conotação mítica, passando pelo “carisma” e pela capacidade de gestão, tanto do próprio produtor quanto dos produtos diferenciados, aos quais se atribui um sinal positivo, diferenciando-os da “viração” das camadas populares. Esta incorporação positiva da ideia de competência pode desembocar numa valorização da precariedade e do acionamento de qualidades empreendedoras (Paiva, 2001, p. 6).

A entrada de atividades alternativas no mercado representa um desafio, pois, antes, eram restritas a grupos específicos e transmitidas informalmente, mas, agora, essas “profissões alternativas” precisam ganhar legitimidade profissional na

sociedade mais ampla, buscando seguir métodos formais de qualificação para se consolidar no mercado. Isso marca uma mudança na importância dos diplomas tradicionais (Paiva, 2001).

A dinâmica do mercado de trabalho e as mudanças tecnológicas têm impacto e “[...] na Nova Era Capitalista vivemos um momento de transição no qual profissões as mais tradicionais sofrem forte processo de desvalorização social (como no caso dos médicos e dos professores)” (Paiva, 2001, p. 8). Dessa maneira, novas atividades profissionais emergem devido às inovações tecnológicas e à integração de tarefas associadas a essas tecnologias. Simultaneamente, outras profissões e ocupações desaparecem em função dos mesmos processos. Com a diminuição do mercado de trabalho formal e a prevalência da ideologia do pequeno empreendimento baseado em competências específicas, aliadas a novas demandas sociais impulsionadas pela incerteza, insegurança e redução das fontes de renda e proteção social para uma parcela crescente da população, as práticas alternativas buscam estabelecer a sua posição como profissões (Paiva, 2001).

A pesquisadora pondera a relevância para o desenvolvimento de habilidades

[...] do pensamento abstrato é que pode assegurar um raciocínio voltado para dimensões estratégicas, organizadoras e planejadoras da sociedade e da produção. A formação geral é a base sobre a qual conhecimentos diferenciados serão apropriados e utilizados – os que possibilitam a compreensão do processo de produção, a utilização exata de procedimentos e símbolos matemáticos, o manejo da linguagem de forma adequada à situação, a capacidade de lidar com regras e normas em situações diferenciadas, o armazenamento, atualização e capacidade analítica para interpretação de informações, a apreciação de tendências, limites e significado dos dados estatísticos, a capacidade de preencher múltiplos papéis na produção e rápida adaptação a novas gerações de ferramentas e maquinarias (Paiva, 1995) (Paiva, 1999, p. 10-11).

A qualificação intelectual de cunho geral e abstrato é fundamental para sustentar conhecimentos específicos e se configura como a principal competência para enfrentar tarefas complexas. A autora sugere que esse tipo de preparo intelectual pode tornar mais fácil compreender o contexto em que o conhecimento é utilizado, possivelmente visando a promover a versatilidade e a aquisição de novas habilidades cognitivas necessárias para se adaptar a novos desafios e demandas. Nesse sentido, afirma:

Espera-se da qualificação intelectual de natureza geral e abstrata que ela seja a base para os conhecimentos específicos, mas que também constitua a principal fonte de competência que se prova na interação e em atividades concretas crescentemente complexas. Sobre tal âncora será, talvez, possível difundir a polivalência e novas habilidades cognitivas necessárias à reintegração de tarefas em novo patamar (Paiva, 1999, p. 7).

Outra questão que Paiva (1999) menciona seria um fenômeno denominado “destruição criadora”, no qual as transformações atuais do mercado de trabalho afetam a percepção e o valor atribuído à experiência e aos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo:

Tal fenômeno deve ser visto com dupla face: de um lado, as transformações impõem a necessidade de maior qualificação real básica acrescida de conhecimentos profissionais e competências sociais; de outro, ao acionar uma nova racionalidade, elas se fazem acompanhar de uma reavaliação negativa da experiência acumulada e correspondente detenção de conhecimentos que não são facilmente disponíveis nem facilmente repostos, reavaliação que não fica restrita aos segmentos mais modernos, mas se espalha para o seu conjunto e se reforça via enxugamento das firmas e do Estado (Paiva, 1999, p. 15).

Paiva (1999) faz a crítica à aplicação indiscriminada de tal conceito no contexto político e social. Ela argumenta que, embora essa ideia possa fazer sentido teoricamente quando se trata de mudanças econômicas e inovação, ela não pode ser simplesmente aceita como um princípio orientador para políticas sociais e trabalhistas, pois

Não existe “criação” a partir da miséria psíquica dos atingidos. É preciso algum nível de previsão sobre os efeitos da nova realidade do trabalho para que a qualificação acumulada – que não se recobra em dias, mas somente em anos ou em décadas – não se torne impedimento a rearranjos necessários da força de trabalho e nem se descarte como inútil a insubstituível sabedoria que provém da experiência social e profissional das gerações intermediárias (Paiva, 1999, p.15).

Em uma reflexão semelhante, Duarte (2006) aborda os impactos do capitalismo, ressaltando “[...] o aprender a aprender e a globalização como esvaziamento completo do indivíduo” (Duarte, 2006, p. 148). O autor aborda a análise de Marx, segundo a qual, no capitalismo, o indivíduo é reduzido a alguém

que gera valor de troca, ; a sua atividade é medida em termos de dinheiro, que se torna o principal meio de interação com a sociedade. O dinheiro é o “[...] instrumento universal do capitalismo para medir o valor das atividades humanas, de seus produtos e de seus agentes” (Duarte, 2006, p. 150). O pesquisador também aponta que a “[...] ideologia neoliberal procura esconder em seu discurso sobre o mercado é que este, na sua forma capitalista, fundamenta-se, antes de mais nada, na venda e na compra de uma mercadoria em particular, a força de trabalho humana” (Duarte, 2006, p. 152).

Esse processo gera o “esvaziamento do trabalhador”, o qual passa a ser caracterizado apenas como alguém dotado de força de trabalho. Com isso, o sistema exige que ele se adapte continuamente por meio de processos pedagógicos que enfatizam o “aprender a aprender”, formando indivíduos mais flexíveis e ajustáveis às constantes mudanças do mercado (Duarte, 2006).

Diante das críticas e reflexões de Newton Duarte, de Marise Nogueira Ramos, de Acácia Zeneida Kuenzer e de Vanilda Paiva, torna-se evidente, em cada enfoque individual, a notável influência da Pedagogia das Competências no contexto contemporâneo, impulsionada pelo capitalismo. Ao longo dessa análise, foi possível compreender como a sua abordagem pragmática permeou o campo educacional e a metodologia de trabalho fundamentado nesse paradigma. Esse exame proporcionou entendimentos valiosos para reconsiderar a aplicação e os fundamentos da Pedagogia das Competências no contexto educacional contemporâneo.

Com base nesses conceitos, abordamos, a seguir, a influência da Pedagogia das Competências no contexto do ideário neoliberal, explorando particularmente o tipo de indivíduo que ela busca formar.

2.2 INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL

Como mencionamos na primeira seção desta dissertação, os sistemas de produção Taylorista, Fordista e Toyotista ocorreram em diferentes contextos de desenvolvimento do modo capitalista de produção e foram respostas às necessidades históricas e crises do sistema. Dessa forma, a formação dos trabalhadores é direcionada pelos interesses capitalistas, os quais impulsionam

mudanças no mercado de trabalho. Essas transformações demandam que as empresas adotem estratégias para permanecerem competitivas.

Os modelos de administração atuais enfatizam a importância do aumento da produtividade por meio de um perfil profissional flexível e multidisciplinar dos trabalhadores. Isso envolve a busca por padrões de qualidade, com ênfase em uma suposta autonomia para aprimorar as suas habilidades. Esse processo visa a criar um trabalhador cujo desempenho esteja alinhado não apenas com competências técnicas, mas também com atitudes comportamentais, a fim de adaptar o perfil do indivíduo à compreensão do trabalho, aperfeiçoando a sua eficiência tanto no ambiente laboral quanto na sociedade em geral.

Diante disso, é essencial compreender como a educação chegou a essa realidade que afasta a prática educacional de sua essência verdadeira. Segundo Antunes e Alves (2004), a mudança do Taylorismo/Fordismo para formas de trabalho mais flexíveis, precárias e desregulamentadas representa uma reconfiguração do modo como o trabalho é estruturado. Isso não apenas reformula, mas também desafia uma redefinição nas abordagens de formação e educação, especialmente sob a influência da Pedagogia das Competências, que está intimamente ligada aos princípios neoliberais.

Nesse contexto, Antunes e Alves (2004) apontam que “[...] com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista” (Antunes; Alves, 2004, p. 336). Essa constatação evidencia a transformação do perfil da classe trabalhadora, uma mudança nas exigências dirigidas à força de trabalho, que resultam na valorização de uma educação orientada para a produção de um trabalhador multifuncional, adaptável e constantemente flexível.

Com a influência da Pedagogia das Competências, a educação corre o risco de se distanciar de seu potencial emancipatório e crítico, reduzindo-se a um mecanismo de fornecimento de competências descontextualizadas e alienadas das realidades sociais e econômicas. Isso porque há uma ênfase na aquisição de habilidades técnicas e comportamentais, necessárias para a inserção no mercado de trabalho, que desconsidera o papel fundamental da educação na formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a sua realidade social (Antunes; Alves, 2004).

Reduzir a educação a um instrumento de adaptação ao mercado compromete sua capacidade transformadora e minimiza a importância do conhecimento como um bem público e direito humano essencial. Antunes e Alves (2004) discutem a reestruturação do mundo do trabalho e suas implicações para a educação, ressaltando a importância de resistir às tendências neoliberais que precarizam tanto o trabalho quanto a formação educacional. Essa crítica à Pedagogia das Competências, que privilegia a formação de indivíduos voltados para as demandas do capital, reforça a necessidade de valorizar o desenvolvimento humano integral e a justiça social. O compromisso com uma educação crítica e emancipatória, portanto, deve ser reafirmado, promovendo a formação de sujeitos autônomos, engajados na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Ainda, ao descreverem a classe trabalhadora como “[...] a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho [...]” (Antunes; Alves, 2004, p. 342), os autores destacam a expansão do conceito de trabalho para além dos limites do proletariado industrial tradicional. Essa expansão inclui diferentes tipos de trabalhadores, tanto os que geram lucro diretamente quanto aqueles em áreas que não são vistas como produtivas pela burguesia, abrangendo uma variedade de formas de trabalho que incluem pessoas em empregos instáveis e aqueles sem trabalho. Tal visão questiona a ideia simplista por trás da Pedagogia das Competências, que focaliza em desenvolver habilidades específicas sem considerar como as condições econômicas e políticas afetam o mercado de trabalho mundial.

A crítica de Antunes e Alves (2004) à concepção neoliberal de trabalho e educação é ainda mais acentuada quando abordam a dimensão ontológica do envolvimento do trabalho e as transformações na fábrica moderna, destacando o processo de inclusão do trabalho ao capital como uma dinâmica que engloba não apenas a exploração econômica, mas também a captura da subjetividade operária. O Toyotismo, como exemplificam os pesquisadores, simboliza uma nova forma de envolvimento operário em que “[...] a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento real e não apenas formal” (Antunes; Alves, 2004, p. 346). Tal processo demonstra o aumento da alienação no trabalho e mostra as limitações da Pedagogia das Competências em oferecer uma educação que capacite os trabalhadores a lidar e resistir às complexidades da submissão atual ao capital.

Nesse sentido, Derisso (2013) enfatiza que não podemos ignorar o uso da educação como uma ferramenta para conservar desigualdades sociais e econômicas. Assim, a luta por uma educação genuinamente libertadora é, essencialmente, uma luta contra as forças que tentam limitar o poder transformador da educação, reduzindo-a a um instrumento do sistema capitalista neoliberal. O autor salienta a importância de repensar e reformular práticas educacionais que não apenas moldem os indivíduos conforme as exigências de um mercado desumanizante, mas que também os capacitem para o pensamento crítico, a resistência e a criação de alternativas ao modelo estabelecido.

Essa alienação dos trabalhadores mostra um grande problema no sistema do capitalismo atual, em que muitas pessoas enfrentam desemprego e instabilidade no trabalho de forma constante. A abordagem educacional que se concentra apenas em preparar pessoas para conseguir empregos não resolve os problemas fundamentais de como o trabalho está se tornando mais precário e as pessoas se sentem mais alienadas.

Longe de preparar os indivíduos para uma participação significativa e crítica no mundo do trabalho, a Pedagogia das Competências corre o risco de manter as estruturas de exploração e alienação que marcam a relação capital-trabalho na contemporaneidade. É fundamental, portanto, reivindicar uma educação que vá além do fornecimento de competências mercadológicas, visando à formação de sujeitos capazes de entender, de criticar e de transformar as condições sociais e econômicas de sua existência laboral.

Ao responder à instabilidade e à incerteza do mercado de trabalho, a Pedagogia das Competências se converte em mais um fator de alienação, ao enfatizar uma formação que adapta o indivíduo às exigências do capitalismo, em vez de promover uma educação que busque a libertação e o desenvolvimento integral das capacidades humanas. Com isso, reforça-se a lógica neoliberal, que prioriza a subordinação da vida social ao controle do mercado, o que, conforme apontado por Antunes e Alves (2004), intensifica as formas de alienação presentes na sociedade.

No cenário neoliberal, os trabalhadores se deparam com condições precárias de trabalho, alto índice de desemprego e a transformação de praticamente tudo em mercadoria. Essa realidade dificulta a expressão de uma identidade autêntica e independente por parte dos trabalhadores. Além disso, a expansão dos serviços privatizados e a cultura do consumo, que persiste mesmo nos momentos de lazer,

refletem o controle do dinheiro sobre a vida cotidiana, criando um ambiente que limita o desenvolvimento de individualidades completas, capazes de transcender as demandas impostas pelo sistema mercantil. Em vista disso, Castro e Costa (2023) explicam que

A conjuntura do neoliberalismo de precarização das condições de vida da classe trabalhadora, junto da própria necessidade burguesa de intensificar a exploração da força de trabalho fragiliza os sujeitos da classe trabalhadora: o medo do desemprego, o aumento do caráter repressor do Estado, a vida e o valor balizada pela capacidade de consumir, gerando um medo de morte não apenas material, mas uma morte simbólica, social, causada pela ausência da capacidade de consumir, logo, de ser prestigiada e valorizada socialmente (Castro; Costa, 2023, p. 9).

No atual cenário da educação pública brasileira, percebemos uma pedagogia que, apesar de se apresentar como inovadora, não está livre de críticas, pois acompanha os princípios do ideário neoliberal. Essa situação é revelada por Francioli, Marsiglia e Duarte (2009), que enfatizam que as escolas, embora possam ser locais de resistência, estão sujeitas a políticas educacionais que favorecem a formação de um indivíduo que se adapta às exigências de um mercado de trabalho instável e imprevisível.

Para Derisso (2013), “[...] no âmbito da escola pública brasileira observamos que as pedagogias hegemônicas se mantêm não só por força da ideologia, mas também pela forma autoritária pela qual o Estado as impõe às escolas como política oficial [...]” (Derisso, 2013, p. 49), exemplificando a complexidade do cenário educacional. Esse pesquisador evidencia uma realidade do sistema educacional que não parece estar promovendo a liberdade e a autonomia do pensamento crítico, mas sim favorecendo a reprodução de uma ordem social e econômica que beneficia uma elite globalizada em detrimento da maioria das pessoas.

Francioli, Marsiglia e Duarte (2009) explicam que o conceito de “aprender a aprender”, mesmo que pareça promover a autonomia dos estudantes, na verdade esconde uma agenda neoliberal, a qual busca preparar os trabalhadores para serem flexíveis, adaptáveis e, principalmente, obedientes às mudanças do mercado. Nesse viés, a abordagem da Pedagogia das Competências não surge para atender às necessidades naturais do desenvolvimento humano, mas sim ajustar as pessoas às exigências de um sistema capitalista cada vez mais agressivo e que exclui muitos.

Saviani (2008), por sua vez, afirma:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é adotar 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, 2008, p. 437).

Durante a década de 1990, a educação pública brasileira foi alvo de ataques por parte do neoliberalismo, a fim de ajustar as demandas do mercado. Essa perspectiva é discutida por Saviani (2008), que observa a aprovação das forças neoliberais, exemplificada pela aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Em consonância com o pensamento de Saviani, Derisso (2013) aponta que a inclusão dessa abordagem na legislação educacional brasileira, desde a LDB até a BNCC, mostra claramente uma união de interesses entre o Estado e o capital. Isso faz com que a educação seja tratada como mais um campo a ser dominado por lógicas de mercado. Esse processo não é natural ou inevitável, mas sim resultado de decisões políticas que podem e devem ser contestadas e enfrentadas.

No entanto, conforme evidenciado por Francioli, Marsiglia e Duarte (2009), a revitalização do conceito de “aprender a aprender” provocou transformações nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos, sob a justificativa de disciplinar e aprimorar o corpo docente. Para esses autores, tais medidas representam, na realidade, uma estratégia de concentração do controle e de restrição da autonomia dos professores. Essa reorganização, que inicialmente visava a descentralizar e a reconhecer a autonomia das escolas, resulta em um cenário no qual o controle burocrático estatal sobre as instituições de ensino se fortalece, impactando diretamente as condições de trabalho e a prática pedagógica dos educadores.

Nesse contexto, Derisso (2013) destaca que

As orientações pedagógicas hegemônicas contribuem para a alienação do trabalho docente na medida em que exaltam o conhecimento cotidiano e objetivam a adequação dos alunos à realidade e às exigências do mercado de trabalho. Deste modo descaracterizam o trabalho docente e, conseqüentemente, a própria

escola. Sob a obrigação de aplicar tais orientações, o professor deixa de reconhecer-se na atividade que realiza porque esta se torna adversa e pesadosa, repercutindo no plano psicológico de modo a contribuir para o aumento de doenças laborais tais como a depressão, a síndrome do pânico e a chamada síndrome de burnout (Derisso, 2013, p. 54).

Nesse cenário, as estratégias de gestão das escolas, que segue um modelo hierárquico, ao exigirem que os professores sigam diretrizes específicas, restringem a autonomia pedagógica e limitam a liberdade dos docentes na elaboração dos planos de ensino. Quando os resultados das avaliações externas destacam falhas no processo educacional, a responsabilidade é imediatamente atribuída aos professores, sem considerar as diversas nuances envolvida na prática educativa e na realidade das escolas públicas.

Essa abordagem, que responsabiliza individualmente os professores pelo insucesso na escola, não leva em conta os aspectos materiais e socioeconômicos que impactam diretamente a qualidade da educação, assim como negligencia a importância de uma formação docente crítica e reflexiva. Ao exigir que os professores adotem sem questionamento diretrizes pedagógicas que não se alinham com suas próprias concepções de ensino, cria-se um processo de alienação no trabalho docente, no qual o professor enfrenta a difícil decisão entre resistir, mantendo as suas convicções pedagógicas, ou se conformar às demandas oficiais como forma de sobrevivência (Derisso, 2013).

Nesse debate também se insere Ramos (2021), ao asseverar que a educação tecnológica, entendida em seu sentido mais rico e complexo, remete à “[...] formação plena da classe trabalhadora [...]” (Ramos, 2021, p. 29), englobando a educação intelectual, corpórea e propriamente tecnológica. Essa concepção de educação, portanto, contrapõe-se frontalmente à lógica neoliberal que fragmenta o saber e subordina a formação humana às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Ramos (2021) pondera que a educação tecnológica deve ser sinônimo de educação politécnica, refletindo uma visão de formação que transcende a mera aquisição de habilidades técnicas isoladas, apontando para a “[...] apreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna” (Ramos, 2021, p. 30). Percebemos como essa concepção está em direto contraste com a Pedagogia das Competências, a qual, em seu alinhamento com a política neoliberal, tende a reduzir a educação a um processo de treinamento

funcional direcionado ao atendimento das necessidades imediatas das empresas, sem considerar a formação integral do indivíduo e sua capacidade crítica e transformadora.

A pesquisadora frisa ainda a importância de reconhecermos a educação tecnológica não como um aditivo ao conceito de educação, mas como um princípio que fundamenta uma formação integral e omnilateral dos sujeitos. Essa é uma perspectiva essencial para a superação das falsas dicotomias entre cultura humanista e técnica, contribuindo para a construção de um projeto educativo que promova tanto o desenvolvimento das capacidades intelectuais e produtivas quanto a emancipação social dos indivíduos.

Nesse contexto, a crítica de Ramos (2021) à Pedagogia das Competências e à política neoliberal é incisiva. Ela aponta para a necessidade de uma educação que vá além da preparação para o mercado de trabalho, enfatizando o trabalho como princípio educativo que estrutura a produção da existência humana de forma histórica e social. Esse é um enfoque que requer um projeto pedagógico que considere o trabalho não apenas como uma atividade econômica, mas como uma dimensão ontológica do ser humano, implicando a transformação da natureza e a construção de relações sociais. Não obstante a isso, Ramos (2021) sublinha que

[...] essa delimitação do conceito de profissão tem sido problematizada porque tanto há atividades que requerem formação em níveis escolares anteriores, como o nível médio no Brasil, que proporcionam aos trabalhadores a base científico-tecnológica de determinadas atividades (Ramos, 2021, p. 37).

Em suas palavras, a autora evidencia as lacunas existentes na compreensão tradicional de profissão e qualificação, esclarecendo a necessidade de um entendimento mais abrangente e dialético desses conceitos, que leve em conta a complexidade das relações de trabalho contemporâneas. Essa reflexão se insere em um debate crítico contra a redução da formação profissional a uma lógica estritamente mercadológica, promovida pela Pedagogia das Competências e as políticas neoliberais que priorizam a flexibilização e a adaptabilidade em detrimento da formação integral do ser humano. Para Ramos (2021), a atual realidade profissional demanda uma abordagem que reconheça a totalidade das dimensões que constituem a qualificação desde a base científico-tecnológica até as relações sociais e ético-políticas essenciais ao exercício de uma profissão.

A pesquisadora amplia o conceito de qualificação para além de um “estoque de conhecimentos”, e destaca a sua natureza relacional e experimental, criticando a tendência atual de subordinar a educação à lógica do capital, em que o conceito de competência é visto como uma ferramenta para moldar o indivíduo às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais instável e precarizado. Isso enfatiza que “[...] a qualificação do posto de trabalho, por sua vez, dependeria da agregação de ciência e tecnologia no respectivo posto de trabalho. Esses dois aspectos se relacionariam, na medida em que um posto de trabalho mais qualificado requereria um trabalhador igualmente mais qualificado” (Ramos, 2021, p. 37). O reconhecimento social e a valorização da profissão são elementos fundamentais na definição da qualificação contrapõem-se à visão reducionista que limita a qualificação ao mercado e enfatiza a importância de uma perspectiva mais ampla e crítica.

Em outro texto, Ramos (2011) revela como mudanças normativas refletiram uma concepção de Ensino Médio orientada para a formação para a vida, que acabou por separar essa etapa da educação profissional. Tal perspectiva é respaldada por uma visão que enfatiza as competências gerais, especialmente a capacidade de aprender, em detrimento de um currículo centrado em disciplinas e conteúdos específicos. Ramos (2011) critica essa abordagem por considerar que ela não apenas falha em compreender as determinações políticas fundamentais para os desafios educacionais, mas também tende a reduzir a complexidade do processo educativo a métodos e atividades descontextualizadas, o que pode resultar em um ensino carente de significado crítico e relevância social.

Assim, a autora esclarece que, apesar dos avanços conceituais propostos pelas DCNs do Ensino Médio, a implementação de propostas curriculares inovadoras muitas vezes se vê aprisionada entre a valorização da relação entre trabalho, ciência e cultura e a superficialização de práticas pedagógicas que buscam tornar o currículo atraente para os estudantes sem necessariamente promover uma compreensão crítica e integrada do conhecimento. Para ela, a reforma curricular da década de 1990 e as subsequentes propostas de integração do Ensino Médio com a educação profissional tem contradições inerentes ao projeto educacional brasileiro, marcado por tensões entre inovações superficiais e a necessidade de uma transformação pedagógica profunda que reconheça o trabalho como dimensão fundamental da formação intelectual e cultural dos trabalhadores (Ramos, 2011).

Nesse contexto, há uma defesa pela revitalização e fortalecimento da concepção de Ensino Médio integrado, baseada na educação politécnica e omnilateral, como uma alternativa desafiadora à hegemonia estabelecida. Essa abordagem tem o potencial de superar a dicotomia estrutural presente na sociedade e na educação brasileira, o que requer a implementação de um currículo que organize o conhecimento de modo a compreender os conceitos como parte de uma totalidade concreta, histórica e dialética, promovendo uma formação que integre trabalho, ciência e cultura. Dessa maneira, os indivíduos seriam preparados não apenas para suas carreiras profissionais, mas também para uma participação crítica e transformadora na sociedade (Ramos, 2011).

As dificuldades de implementar tal proposta de Ensino Médio não se restringem a desafios conceituais, mas à capacidade da classe dirigente em manter seus princípios hegemônicos no imaginário social. Assim, a autora coloca como desafio para educadores e formuladores de políticas a tarefa de contribuir para a análise e para a formulação de políticas educacionais que reconheçam o trabalho escolar como uma dimensão essencial da formação dos trabalhadores, em uma perspectiva que almeja a emancipação e a transformação social (Ramos, 2011).

Nessa situação, a crise aguda no Ensino Médio é sintomática de uma crise mais ampla na educação brasileira, em que as políticas adotadas frequentemente oscilam entre inovações superficiais e tentativas de adequação à realidade produtiva sem um questionamento mais profundo sobre os fundamentos e finalidades da educação. O foco em competências e habilidades, embora relevante, leva a uma abordagem reducionista do ensino, que valoriza o pragmatismo em detrimento da formação crítica e reflexiva

Essa falha em promover capacidade crítica, segundo a pesquisadora, reflete uma compreensão inadequada das determinações políticas e epistemológicas que moldam os desafios educacionais. Ramos (2011) pondera que uma reformulação do currículo do Ensino Médio que verdadeiramente atenda às necessidades dos estudantes e da sociedade deve transcender a dicotomia superficial entre formação para a vida e preparação para o mercado de trabalho, abarcando uma visão de educação que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da formação humana.

No entanto, o chamado “Novo Ensino Médio” se distancia dessa perspectiva crítica proposta pela pesquisadora. Enquanto a proposta ideal visa a uma educação

que vai além da simples preparação para o mercado de trabalho, o Novo Ensino Médio pode ser visto como o oposto disso, tendendo a enfatizar a formação técnica e profissional de maneira que, muitas vezes, fragmenta o currículo e limita a compreensão crítica dos estudantes, focalizando mais em habilidades imediatas e específicas para o mercado.

Essa visão reducionista está fortemente vinculada à Pedagogia das Competências, como apontado por Ramos e Paranhos (2022):

[...] a pedagogia das competências foi retomada com muita força pelo 'Novo' Ensino Médio e seu conjunto normativo vigente, qual seja: Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; 2018); e Resolução nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Reitera-se a conhecida definição de competências como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (BRASIL, 2012). Sua versão atual tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990 – pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicismo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária (Ramos; Paranhos, 2022, p. 81).

Tal proposta não assegura que os currículos organizem o conhecimento de modo que os conceitos sejam compreendidos dentro de uma totalidade concreta, histórica e dialética, o que permitiria aos estudantes uma formação que os prepare tanto para o exercício profissional quanto para uma participação crítica e transformadora na sociedade.

Nessa seção, conduzimos uma análise sobre a Pedagogia das Competências, abordando as contribuições de autores que se dedicaram ao estudo desse tema e apresentaram críticas pertinentes a essa abordagem. Além disso, investigamos o impacto dessa perspectiva na empregabilidade, na adaptação ao mercado de trabalho e nas políticas educacionais, bem como na estrutura curricular. Assim, salientamos que o conteúdo essencial e aprofundado para adquirir o conhecimento sistematizado não é evidente.

Com base nessas ponderações, na próxima seção, analisamos os contrapontos à Pedagogia das Competências, a partir de uma concepção de formação humana baseada no Materialismo Histórico e Dialético, refletindo sobre a possibilidade de alternativa pedagógica crítica e contra-hegemônica e como tudo

isso está inserido na elaboração e na implantação dos Currículos da AMOP e da cidade de Cascavel - PR.

3 CONTRAPONTO À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Considerando as críticas apresentadas por alguns autores na seção anterior com relação à pedagogia das competências, esta seção está dividida em três subseções com o objetivo de identificar os contrapontos a essa abordagem. Na primeira subseção, discutimos a relação entre educação, formação humana e patrimônio cultural na perspectiva de análise do Materialismo Histórico e Dialético. Os autores mobilizados para isso enfatizam a importância de uma abordagem educacional que promova a conscientização e a transformação social, integrando a concepção de mundo dos alunos com os conteúdos culturais e científicos. Assim, os teóricos destacam a necessidade de superar visões reducionistas e dualistas, defendendo uma compreensão histórica e dialética da essência humana. Todos convergem para a visão da educação como um instrumento fundamental na luta pela emancipação humana e pela construção de uma sociedade socialista.

Na segunda subseção, discorremos sobre a evolução da organização curricular no Brasil, especialmente a partir das décadas de 1980, culminando na criação da BNCC. Nesse processo, influências políticas e ideológicas moldaram as reformas educacionais que, inicialmente, tinham como objetivo o desenvolvimento integral dos sujeitos, mas gradualmente passaram a enfatizar as demandas mercadológicas e utilitaristas. Autores como Newton Duarte e Dermeval Saviani criticam essas reformas, argumentando que elas fragmentam a educação e priorizam a adaptabilidade ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, surge como um contraponto, propondo uma educação voltada para a transformação social.

Na terceira subseção, abordamos a elaboração e a implementação dos currículos da AMOP e do município de Cascavel-PR, analisando os desafios e as implicações dessas reformulações curriculares, especialmente à luz das diretrizes estabelecidas pela BNCC. A tentativa de conciliar tais exigências revelou uma incompatibilidade com orientação pedagógica até então adotada por esses currículos.

A discussão crítica destaca a tensão entre uma educação padronizada, orientada para avaliações em larga escala, e a busca por uma formação integral e crítica dos indivíduos, fundamentada nos princípios da Pedagogia histórico-crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Nesse contexto, o papel da autonomia pedagógica dos

docentes e os conflitos ideológicos presentes na construção dos currículos resultaram em divergências significativas. Contudo, essa incompatibilidade e os desafios dessa integração evidenciam o risco de diluir o potencial crítico e transformador da Pedagogia Histórico-Crítica ao adotar uma abordagem voltada para habilidades e competências.

3.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Duarte (2018) trabalha alguns conceitos que se inserem no debate sobre a relação entre a educação, a formação humana e o patrimônio cultural dentro do marco teórico do materialismo histórico e dialético. O que ele promove é a discussão de uma perspectiva que coloca a concepção de mundo do aluno em diálogo com os conteúdos escolares representativos do patrimônio cultural humano. Isso significa empreender uma análise profunda sobre como a educação contribui para a formação de indivíduos conscientes de sua posição e capacidade de transformação no mundo.

Nesse sentido, o autor esclarece que a individualidade, vista aqui como uma expressão da universalidade do gênero humano e de sua capacidade singular de conduzir a vida de forma autônoma, é constitutiva do ser humano e, como tal, deve ser um dos focos da educação. A concepção de mundo, entendida como uma síntese individual de visões sobre a natureza, a sociedade e a existência humana, é forjada nesse processo dialético entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, e a educação deve levá-la em consideração.

Em vista disso, o autor faz uma crítica que se alinha com a perspectiva de Gramsci sobre a centralidade da pergunta “o que é o homem?” na filosofia e, por extensão, na educação. Conforme salienta Duarte (2018), Gramsci coloca essa questão como fundamental porque ela abre espaço para a reflexão sobre o potencial humano de autodeterminação e transformação social, um ponto importante para o Materialismo Histórico e Dialético, pois essa ideia rejeita qualquer tentativa de naturalização da condição humana e insiste na capacidade transformadora da prática social, considerando a educação como um vetor crucial nesse processo (Duarte, 2018).

Com isso, chegamos à ideia central para Duarte (2018) de que o patrimônio cultural humano é um legado a ser preservado, além de ser objeto de um campo de luta ideológica sobre o que é considerado digno de preservação e como deve ser integrado à formação dos indivíduos. E “[...] que esse patrimônio não deve ser colocado a serviço dos interesses de uma parcela da sociedade em detrimento da humanidade no seu todo” (Duarte, 2018, p.66). Assim, é clara a manifestação da importância de uma educação que promova uma compreensão crítica da cultura e de sua função social.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, é vista por Duarte (2018) como uma abordagem que não somente envolve uma metodologia específica de produção de conhecimento, mas também uma concepção de mundo que rejeita a separação entre método e conteúdo. O autor cita Lukács para discutir a relação entre concepção de mundo e método, destacando como a compreensão histórico-sistemática dos fenômenos, incluindo a arte, deve revelar as condições de sua gênese e sua organização de categorias. Essa concepção implica entender a arte e, por extensão, todo conhecimento, como produtos da evolução social humana, desfazendo qualquer visão que os coloque fora da história ou da capacidade humana de transformação.

O que deve se destacar ainda é que a liberdade é uma categoria nuclear da Pedagogia Histórico-Crítica, esclarecendo que a educação deve ser orientada para a realização da vida humana de forma universal e livre. Em outras palavras, deve-se fomentar uma educação que prepare os indivíduos para uma participação consciente e transformadora na sociedade, sendo eles capazes de entender e superar as contradições sociais e históricas que limitam a realização plena da humanidade (Duarte, 2018).

Na visão de Duarte (2013),

[...] o indivíduo para si é, ao mesmo tempo, um ser genérico para si, que se relaciona o mais conscientemente que lhe é possível com a universalidade do gênero humano e um ser singular, que conduz sua vida de forma singular, segundo uma concepção de mundo resultante de uma síntese individual (Duarte, 2013, p. 138-139).

Com base nessa passagem, percebemos como se dá a relação dialética entre a individualidade e a universalidade na formação humana, conceito central no Materialismo Histórico e Dialético. Esse ponto de vista destaca a capacidade do

indivíduo de se posicionar conscientemente com relação à totalidade da humanidade, ao mesmo tempo em que segue um caminho único, moldado por uma visão de mundo pessoal e intransferível. Um equilíbrio entre ser um indivíduo singular e, simultaneamente, parte de um gênero humano universal revela a complexidade da formação da concepção de mundo, que é tanto um processo subjetivo quanto um reflexo das condições objetivas da existência humana (Duarte, 2018).

Isso nos permite refletir sobre como a educação, especialmente aquela orientada pelos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, deve buscar não apenas transmitir conhecimentos ou habilidades técnicas, mas também fomentar a formação de indivíduos capazes de compreender e intervir na realidade de maneira consciente e crítica. Isso implica reconhecer a educação como um campo de luta ideológica e cultural, em que o patrimônio humano, em suas diversas manifestações, torna-se tanto objeto de estudo quanto meio para a formação de uma consciência crítica sobre o mundo e o papel do indivíduo nele.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao se fundamentar no Materialismo Histórico e Dialético, propõe uma visão de educação que ultrapassa a mera acumulação de conhecimento, visando à emancipação humana por meio do desenvolvimento de uma concepção de mundo dialética e crítica. Nesse viés, Duarte (2018) ressalta a importância de um processo educativo que promova a reflexão sobre a própria condição humana e sobre as possibilidades de transformação social e individual, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, Duarte (2018) nos convoca a repensar os objetivos e métodos da educação, esclarecendo em meio a esse processo a necessidade de um compromisso ético-político com a formação de indivíduos que sejam, ao mesmo tempo, únicos em sua individualidade e profundamente conectados com a coletividade humana e seu desenvolvimento histórico. Essa é uma tarefa complexa e que exige um olhar crítico sobre os conteúdos e práticas pedagógicas, buscando sempre superar as visões reducionistas ou alienantes que frequentemente permeiam o campo educacional.

Outro autor que nos ajuda a compreender esse cenário é Márkus (2015), que faz uma análise crítica na categoria da “essência humana” sob a ótica do materialismo histórico, em uma abordagem que, de início, parece se contrapor à própria natureza da investigação marxista, que se distancia de essencialismos em

favor das relações históricas e sociais concretas. Essa contradição inicial é um indicativo dos conflitos presentes na tentativa de reconciliar a filosofia marxista com questões antropológicas, uma vez que a essência humana, em Marx, é compreendida não como uma definição fixa, mas como um conjunto de potencialidades em constante transformação por meio das relações sociais e da prática histórica.

A essência humana, no marxismo, conforme explorada por Márkus (2015), não é meramente teórica, mas está associada às condições materiais e às práticas sociais. A essência humana é entendida como historicamente situada, moldada pelas condições materiais de existência e pelas formas de interação social. Nesse contexto, o autor menciona como a essência humana reflete uma tentativa de superar a visão dualista que separa o ser humano de suas condições materiais de existência, uma crítica que se alinha ao próprio Marx quando ele argumenta que “[...] não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 1974, p. 136).

Márkus (2015) problematiza a categoria da alienação, realizando uma discussão sobre as condições dentro das quais a essência humana pode ser realizada ou frustrada dentro de estruturas sociais específicas. É importante esclarecer, por mais evidente que possa parecer, que alienação é um conceito central nos escritos de Marx, especialmente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Marx, 2015). Esse conceito é analisado por Márkus (2015), que o elucida como sendo não apenas uma condição socioeconômica, mas como um fenômeno que distorce a potencialidade da essência humana para a autorrealização. Nesse sentido, a alienação representa uma ruptura na capacidade do ser humano de se reconhecer e de se realizar nas suas próprias criações, um tema que o autor trabalha com profundidade, refletindo sobre como a superação da alienação é essencialmente ligada à realização da essência humana em uma sociedade comunista.

Além disso, essa dialética entre a essência humana e a alienação, conforme exposta por Márkus (2015), demonstra como é complexo o pensamento marxista em sua tentativa de desvendar as condições de possibilidade para a liberação humana. Quando consideramos a essência humana, nesse contexto, não a enxergamos como uma abstração, mas sim como uma realidade concreta que se manifesta nas práticas sociais e na capacidade de transformação histórica. O autor enfatiza a

importância da luta pela superação da alienação e aponta para o comunismo não como um estado final ou uma idealização, mas sim como o processo real de emancipação humana.

Nesse contexto, Márkus (2015) faz uma contribuição fundamental para entender a “essência humana”, bem como a alienação a partir do marxismo. A sua visão se relaciona com a antropologia marxista, que é ao mesmo tempo crítica e esperançosa, dando ênfase à potencialidade da essência humana para a autorrealização em condições de não alienação. Assim, o autor reafirma a relevância do marxismo para as questões antropológicas, além de reiterar o compromisso ético-político do marxismo com a transformação social e a emancipação humana.

O desafio é repensar a relação entre essência humana e alienação, não como categorias estáticas ou abstratas, mas como aspectos dinâmicos da luta pela liberdade e pela realização humana dentro das condições históricas e sociais específicas. Essa perspectiva recai sobre uma série de premissas estabelecidas tanto na interpretação tradicional do marxismo quanto na crítica contemporânea à filosofia marxiana (Márkus, 2015). A distinção que esse pesquisador estabelece é entre uma concepção a-histórica e uma historicamente situada na essência humana. Essa diferenciação revela tanto uma tentativa de reconciliar o materialismo histórico com questões de natureza mais filosófica e antropológica quanto uma crítica profunda às interpretações que veem no marxismo uma negação total da individualidade ou da essência humana.

Quando posiciona a essência humana como uma “abstração da história em si” (Márkus, 2015, p.98), o autor enfatiza o caráter dinâmico e mutável do ser humano em Marx, que não é fixo ou dado *a priori*, mas se desenvolve e se transforma em consonância com as condições materiais e sociais. É uma completa oposição à crítica burguesa que, frequentemente, acusa o marxismo de reducionismo econômico ou determinismo, ignorando a análise marxista sobre as capacidades humanas de criação, de transformação e de liberdade. Logo, a essência humana, no pensamento marxista, não é um conceito fixo, mas um conjunto de potencialidades sociais e históricas que se realizam de maneiras diversas ao longo da evolução das sociedades (Márkus, 2015).

Essa ênfase Márkus (2015) na continuidade da preocupação de Marx com a essência humana contrasta a visão de um corte epistemológico radical no desenvolvimento teórico de Marx. Ao contrário do que possam argumentar alguns

teóricos, como Althusser (1978), que veem uma ruptura entre o jovem Marx humanista e o Marx maduro científico, Márkus (2015) indica que há uma evolução e um aprofundamento na compreensão de Marx sobre a essência humana que atravessa todo o seu trabalho. Trata-se de uma leitura que permite uma reavaliação da teoria marxiana do comunismo, não como um mero postulado moral, mas como uma visão de mundo enraizada na análise concreta das condições de existência humana e na luta pela superação da alienação.

Ao se criticar a separação entre materialismo e antropologia, propõe-se uma interpretação do marxismo que resgata a sua dimensão humanista sem cair em um idealismo abstrato. Com isso, Márkus (2015) parece buscar a reafirmação do compromisso de Marx com a emancipação humana como um processo histórico e material, em que a transformação das condições sociais e econômicas é inseparável da realização das potencialidades humanas.

Nesse sentido, a teoria marxiana se apresenta como uma crítica radical à alienação e uma defesa da capacidade humana de transformar a sociedade e a si mesmo, uma visão que desafia interpretações que reduzem o marxismo a uma análise fria e mecânica das estruturas econômicas. Retomamos as palavras de Márkus (2015), que nos ajudam a entender a essência de sua argumentação sobre a continuidade da essência humana no pensamento marxista, atravessando as fases de juventude até a maturidade de Marx:

Embora nossa análise primeiramente se dê com base no texto dos Manuscritos econômico-filosóficos, no intuito de justificar o método utilizado, temos convicção de que a concepção filosófica de essência humana, do homem e da história, formulada por Marx em sua juventude, está presente e encontra sua continuidade também nas obras de 'maturidade' de Marx. Os trabalhos posteriores contêm indubitavelmente certas mudanças e correções à primeira elaboração dos problemas dos Manuscritos; contudo, eles não podem ter uma completa e correta compreensão sem levar em conta as ideias filosóficas que foram extensivamente discutidas e formuladas somente nos escritos do jovem Marx (Márkus, 2015, p. 18).

Aqui temos o necessário para entender o argumento de Márkus (2015) de que a compreensão da essência humana, conforme concebida por Marx, não pode ser desvinculada de sua matriz filosófica inicial, apesar das evoluções e refinamentos teóricos que o pensamento marxista sofreu ao longo do tempo. Márkus (2015) mostra a necessidade de uma leitura integrada das obras de Marx, reconhecendo a

persistência de temas centrais desenvolvidos em sua juventude, especialmente a questão da essência humana e sua relação essencial com as condições materiais e históricas. Quando faz isso, Márkus (2015) está defendendo a relevância da antropologia marxiana, mostrando a importância de compreender Marx não apenas como um crítico da economia política, mas como um pensador comprometido com a questão da liberdade e da realização humana.

Duarte (2018) também defende um currículo escolar que se alinha com a concepção materialista, histórica e dialética, principalmente por conta da centralidade do conhecimento objetivo da natureza e da sociedade na luta humana pela liberdade. O ponto de partida, para o autor, é a ideia de que o ser humano é capaz de criar a realidade, uma noção que remete à liberdade como domínio consciente sobre as condições naturais e sociais, uma perspectiva apoiada na dialética hegeliana e desenvolvida por Engels.

Duarte (2018) cita Engels (1979, p. 95) para esclarecer essa ideia, passagem que iremos reproduzir para tornar clara essa concepção: “[...] a liberdade é ‘o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica’” (Duarte, 2018, p. 73). Percebemos aqui a compreensão de que a liberdade humana não é uma dádiva pré-determinada, mas um processo de desenvolvimento e realização que emerge da interação dialética entre os seres humanos e suas condições materiais de existência.

A partir disso, é possível visualizar a proposta educacional que emerge de tal perspectiva, uma que certamente não é apenas informativa, mas transformadora. Duarte (2018) situa os estudantes no fluxo da história humana, permitindo-lhes compreender a gênese e a evolução do conhecimento científico e social como parte integrante da saga humana rumo à liberdade. Trata-se de um entendimento que transcende a mera acumulação de fatos ou habilidades técnicas; é uma formação que vincula o conhecimento ao seu contexto histórico-social, iluminando as contradições fundamentais que movem o processo histórico, especialmente aquelas geradas pela luta de classes.

O autor também trabalha a relação entre ciência, arte e filosofia no desenvolvimento da subjetividade como um ponto relevante. As ciências proporcionam um entendimento objetivo do mundo, enquanto a arte e a filosofia oferecem meios para transcender a imediatismo cotidiano, promovendo uma

reflexão crítica sobre a realidade social e natural. Esse processo educativo, ao desafiar as percepções cotidianas e o senso comum, visa à construção de uma consciência capaz de questionar e transformar a realidade (Duarte, 2018).

Em sua menção às artes, especialmente à literatura e à música, como meios de educar a subjetividade e ampliar a experiência humana para além do imediatismo cotidiano, Duarte (2018) destaca a importância da experiência estética na formação individual: por meio das artes, os estudantes podem vivenciar, de forma sintetizada, a riqueza da experiência humana acumulada ao longo de gerações, promovendo uma compreensão profunda de si mesmos e do mundo.

A Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe que a educação deve ir além da adaptação aos requisitos imediatos da vida cotidiana, buscando desenvolver uma compreensão dialética, materialista e histórica da realidade. É necessária uma reflexão filosófica que trate das questões fundamentais sobre a condição humana, a natureza, a sociedade e o conhecimento, promovendo uma visão de mundo capaz de orientar a prática transformadora (Duarte, 2018).

Assim, o currículo escolar, como proposto por Duarte (2018), não é neutro nem apolítico, mas profundamente engajado com a emancipação humana. O currículo visa a equipar as novas gerações com o conhecimento e a consciência crítica necessários para se posicionarem de forma ativa na história, reconhecendo-se como agentes de transformação em direção a uma sociedade mais livre e justa. É um enfoque pedagógico que desafia muitas visões de mundo que naturalizam a sociedade de classes e a alienação, demonstrando que, para a possibilidade de uma humanidade unificada e livre, em que cada indivíduo é capaz de se desenvolver plenamente como um ser único e, simultaneamente, representativo da universalidade humana, a transformação é necessária.

Em outro trabalho, Duarte (2013) também se pauta por uma abordagem dialética para compreender a formação do indivíduo sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, alinhada aos princípios marxistas e ao objetivo de superação da sociedade capitalista. O autor defende veementemente que o marxismo, contrariamente a algumas críticas, não só tem espaço para a discussão sobre a individualidade, mas a coloca no centro de sua análise para a transformação social. O comunismo, longe de negar o indivíduo, busca a sua plena realização e liberdade, superando as limitações impostas pela alienação capitalista. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica deve incorporar uma teoria da formação do indivíduo para orientar a

prática educativa em todos os níveis de ensino, fundamentando-se na ideia de que a educação não é um processo de adaptação ao existente, mas uma preparação para a transformação social.

Em sua pesquisa, Duarte (2013) utiliza a dialética hegeliana, conforme reinterpretada por Lênin, para fundamentar a necessidade de uma teoria da formação do indivíduo. O pesquisador enfatiza a importância da apropriação crítica da riqueza cultural e científica acumulada pela humanidade, mostrando que a alienação, embora seja uma característica inerente à sociedade capitalista, não deve ser vista como uma barreira intransponível à educação ou ao desenvolvimento humano. Pelo contrário, a superação da alienação, que é o objetivo central do comunismo, exige a apropriação e a transformação crítica dessa riqueza acumulada.

A educação, segundo Duarte (2013), é um campo de luta na superação da sociedade capitalista, e os professores desempenham um papel importante na socialização do conhecimento. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao se engajar na transmissão dos conhecimentos mais avançados, contribui para a construção de uma sociedade socialista como transição para o comunismo. O autor desafia a noção de que o conhecimento científico e cultural, por ser produzido durante o capitalismo, esteja necessariamente “contaminado” pela alienação. Ele esclarece que a revolução comunista não é um processo de rejeição, mas de incorporação crítica e transformação da cultura e do conhecimento acumulado, inclusive daqueles produzidos sob o capitalismo.

A análise de Duarte (2013) ressalta mais uma vez a dialética entre a humanização e a alienação. A história humana é marcada por essa contradição, conforme discutido por Márkus (2015), porém, o autor destaca que a produção cultural e científica, mesmo em condições alienantes, contém o potencial para a emancipação humana. Para isso acontecer, a educação tem um papel central na luta pela superação das condições alienantes do capitalismo, pois tem o potencial de promover a formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade. Conforme defendem Marx e Engels (2007),

[...] a libertação de cada indivíduo singular é atingida na medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial. De acordo com o já exposto, é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a

produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência multifacetada, essa forma natural da cooperação histórico-mundial dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes, que, criados pela atuação recíproca dos homens, a eles se impuseram como poderes completamente estranhos e os dominaram (Marx; Engels, 2007, p. 41 *apud* Duarte, 2013, p. 62).

Para Duarte (2013), a transformação histórica em direção ao comunismo envolve a superação de limitações impostas pela sociedade capitalista e a liberação das potencialidades individuais por meio da participação ativa na riqueza cultural e científica global. Ao colocar a individualidade no centro da discussão, destaca-se a relação entre o desenvolvimento individual e os processos históricos coletivos, reafirmando a importância da educação como meio para alcançar uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Compreender as alternativas de uma educação que priorize o processo materialista histórico e dialético é relevante, principalmente, para superar as pedagogias hegemônicas na atualidade, que consideram que “[...] a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada” (Duarte, 2013, p. 75). Ao pensar em contrapor essa questão, especialmente no que diz respeito à Pedagogia das Competências, discorreremos na próxima subseção sobre a possibilidade de alternativa pedagógica crítica e contra-hegemônicas, na qual se destaca a Pedagogia Histórico-Crítica.

3.2 REFLEXÃO SOBRE A POSSIBILIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA E CONTRA HEGEMÔNICA

Durante as décadas de 1980, começou a se evidenciar a necessidade de uma organização curricular no Brasil, como um elemento maior para estruturar a educação nacional. A Constituição Federal reforça essa ideia ao afirmar: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). Essa disposição legal destaca a importância de uma formação que considere tanto a diversidade cultural quanto a identidade regional do país.

No entanto, é essencial compreender que as tentativas iniciais de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, naquele período, não tinham como fundamento os pressupostos utilitaristas e tecnicistas que dominaram as políticas educacionais nas décadas seguintes. Nesse sentido, as propostas da época estavam mais voltadas para o desenvolvimento integral do sujeito, favorecendo uma educação que buscasse superar a simples preparação técnica para o mercado de trabalho.

Newton Duarte (2018) adverte contra a imposição das atuais reformas curriculares que, em sua essência, priorizam o utilitarismo e fragmentam a educação em conteúdos orientados pelas demandas mercadológicas. Segundo ele, “[...] o currículo não deveria ser resultante de uma queda de braço sobre temas a serem incluídos ou eliminados, da mesma forma que não deveria ser configurado e reconfigurado para atender a demandas mercadológicas, como no caso das BNCC” (Duarte, 2018, p. 140). Nessa perspectiva, o autor enfatiza a importância de resistir às pressões de mercantilização da educação, que, ao ceder às lógicas do mercado, desumanizam a função da escola pública, tornando-a apenas um meio para atender às exigências do sistema capitalista.

Essa resistência ao modelo tecnicista e utilitarista, que Duarte (2018) chama de “mercantilização da educação”, é necessária para garantir que o currículo mantenha seu foco no desenvolvimento integral dos indivíduos. As críticas de Duarte refletem a necessidade de não se render às exigências do mercado, mas sim de promover uma educação que valorize a potencialidade cultural e intelectual dos estudantes. O currículo, na visão do autor, deve ser uma ferramenta de emancipação e não de adaptação conformista às dinâmicas do mercado, destacando que “[...] os ataques obscurantistas como o avanço da mercantilização da educação abalam as bases fundamentais da educação pública, universal, laica e gratuita” (Duarte, 2018, p. 140).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme delineada por Saviani (2013), emerge como uma resposta necessária ao contexto de tensões políticas e sociais marcantes durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Essa pedagogia se propõe a superar as limitações tanto das teorias educacionais crítico-reprodutivistas quanto das não críticas, almejando a formulação de uma prática educacional embasada teoricamente capaz de se engajar ativamente nas lutas sociais e educacionais. Saviani, em sua busca por uma pedagogia que

verdadeiramente contemplasse as demandas de transformação social, fundamentou a sua proposta em uma sólida base marxista, especialmente inspirada nas obras de Marx, Engels e Gramsci. Tal movimento sublinha a necessidade de compreender a educação como um fenômeno histórico-social essencialmente vinculado às dinâmicas de poder, além de reivindicar o papel ativo da educação na emancipação humana e na luta pela liberdade. Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma análise crítica da educação, destacando o ensino e a aprendizagem como um processo dialético que não apenas reflete, mas também temo potencial de transformar as estruturas sociais. Assim, ela não se limita a criticar as teorias reprodutivistas, mas busca superá-las ao afirmar a potencialidade emancipatória da educação.

Tal abordagem propõe uma compreensão do homem como ser social e histórico, cuja existência se define pela interação dialética com a natureza por meio do trabalho. Essa visão de Saviani (2013) traça a ideia de que a educação, como fenômeno social, está limitada às condições materiais de existência, moldando-se e sendo moldada pelas transformações sociais ao longo da história.

O conhecimento se constrói a partir das interações entre a natureza, os instrumentos e o ser humano, em um processo contínuo de transformação e aprendizado. Como esclarece Duarte (2013), “[...] o instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social [...]” (Duarte, 2013, p. 28). A ação de transformar a natureza implica também a transformação do próprio ser humano. Esse processo não apenas satisfaz necessidades imediatas, mas também promove a apropriação e o aprimoramento de técnicas e instrumentos historicamente desenvolvidos, delineando o caráter acumulativo e progressivo do conhecimento humano.

Saviani (2013) identifica na origem da educação uma resposta às necessidades emergentes de comunicação e organização dentro de grupos humanos primitivos, em que a sobrevivência dependia de habilidades compartilhadas e aprendidas coletivamente. Com o início da agricultura e a consequente fixação, estabeleceu-se a divisão de classes, fundamentando as bases para a institucionalização da educação escolar. Nesse contexto, a escola se configurou inicialmente como um espaço reservado aos ociosos, isto é, àqueles que, liberados do trabalho direto de subsistência, podiam se dedicar ao estudo e à contemplação.

A transição para a modernidade, caracterizada pela mudança do foco econômico do campo para a cidade e pelo surgimento da burguesia, transformou a estrutura social e alterou significativamente o papel da educação. Saviani (2013) observa que, nessa nova ordem, a educação escolar assume uma importância sem precedentes, refletindo as necessidades de uma sociedade cada vez mais orientada por conhecimentos especializados e sistematizados. Essa transformação revela um dilema essencial do capitalismo: embora estimule a disseminação da educação formal, o faz dentro de um contexto que preserva as desigualdades e restringe o acesso ao conhecimento elaborado.

É, portanto, nesse cenário que a crítica às pedagogias hegemônicas e às teorias crítico-reprodutivistas se articula. Essa abordagem defende a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais avançadas, situando-se no horizonte de uma prática educativa comprometida com a transformação social. Sobre essas teorias, Saviani (2013) considera que elas tiveram um impacto significativo no cenário educacional brasileiro, afirmando que elas desempenharam

[...] um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante [...] (Saviani, 2013, p. 66-67).

Malanchen (2016) reforça que “[...] as teorias crítico-reprodutivistas não concebem a escola como uma instituição marcada por contradições que podem ser exploradas na direção da superação da sociedade burguesa” (Malanchen, 2016, p. 154). Contudo, a educação, embora não possa, por si só, revolucionar a sociedade, é fundamental na luta por uma ordem social justa e igualitária. O papel do educador, imerso nessa realidade, vai além da simples transmissão de conteúdo; envolve a criação de condições para a produção crítica do conhecimento e para a atuação política dos educandos. Esse enfoque pedagógico destaca a natureza essencialmente dialógica e problematizadora da educação, na qual o conhecimento é construído na interação entre os sujeitos, a partir da reflexão sobre a realidade vivida.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica a partir do que Saviani (2013) afirma sobre educação, isto é, “[...] a educação, enquanto prática social, deve ser compreendida a partir das contradições inerentes ao processo de produção capitalista, uma vez que ela se insere nas relações sociais de produção[...]” (Saviani, 2013, p. 21) e funda-se na noção de que a escola, em sua função social, não pode ser reduzida à simples reprodução de habilidades voltadas para o mercado de trabalho, como preconiza a Pedagogia das Competências, mas deve atuar como espaço de formação crítica e emancipatória.

Enquanto a Pedagogia das Competências focaliza o desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam à adaptabilidade do indivíduo às demandas mercadológicas, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma concepção de educação que visa à superação das contradições sociais. Duarte (2022), em sua análise crítica ao obscurantismo neoliberal, esclarece que o neoliberalismo, ao vincular a ideia de liberdade ao princípio do livre mercado, desmobilizou sujeito, afastando-o das questões coletivas e aprofundando o individualismo. Essa visão fragmentada do sujeito se encontra refletida diretamente na Pedagogia das Competências, que limita a educação ao desenvolvimento de competências individuais e técnicas, sem estimular uma compreensão crítica das relações de poder que permeiam a sociedade.

Saviani (2013) critica o reducionismo da Pedagogia das Competências porque, enquanto a competência responde à lógica do capital, a formação integral do ser humano só pode ser alcançada pela apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao se opor a essa pedagogia, se fundamenta na necessidade de uma educação que compreenda o papel social da escola como instrumento de transformação social, e não apenas como mecanismo de adaptação ao mercado de trabalho. Duarte (2022), ao aprofundar essa crítica, defende que a Pedagogia Histórico-Crítica e constitui como uma proposta pedagógica que objetiva superar as limitações das pedagogias reprodutivistas, ao afirmar que a socialização do conhecimento é, em si, um ato político e revolucionário.

A Pedagogia das Competências, ao privilegiar a eficiência e a produtividade, alinha-se com o que Duarte (2020) chama de “senso comum neoliberal obscurantista”, em que a educação é vista como um produto a ser consumido, descolando-se de sua dimensão política e crítica. Nessa lógica, o conhecimento é

instrumentalizado, sendo medido por sua capacidade de gerar resultados imediatos, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica propõe a formação de sujeitos críticos, capazes de entender as estruturas sociais e agir sobre elas.

Malanchen (2014), ao discutir a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo, vai além da crítica à Pedagogia das Competências e destaca que o currículo neoliberal fragmenta o conhecimento, isolando o sujeito do processo histórico e alienando sua formação. A autora destaca que a Pedagogia Histórico-Críticas e propõe a romper com essa lógica ao defender a totalidade do conhecimento, ou seja, a compreensão do conhecimento em sua dimensão histórica e dialética, que possibilita ao indivíduo não apenas a apropriação crítica dos saberes, mas a capacidade de intervir na realidade de maneira transformadora. Para a autora,

Podemos afirmar, portanto, que a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, porque está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Compreendemos, desde modo, que para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro (Malanchen, 2014, p. 219).

Ao trazer para o debate a centralidade da consciência crítica na formação dos sujeitos, Duarte (2014) esclarece que a apropriação dos clássicos da história humana, nos campos das ciências naturais e sociais, das artes e da filosofia, é o caminho para a transformação da concepção de mundo de alunos e professores. Essa concepção se opõe diretamente ao pragmatismo tecnicista da Pedagogia das Competências que desconsidera a necessidade de formação crítica para a emancipação humana.

Duarte (2022) ainda ressalta que o conhecimento, ao ser socializado na escola, deve ter um caráter emancipatório, ao contrário das abordagens neoliberais que fragmentam e instrumentalizam o saber. Essa ênfase na objetividade e na totalidade do conhecimento é central para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois, ao se fundamentar no Materialismo Histórico e Dialético, busca formar sujeitos capazes de compreender as contradições do sistema capitalista e atuar na sua superação.

Ao contrário da Pedagogia das Competências, que se limita ao desenvolvimento de habilidades individuais voltadas para a adaptação ao sistema, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a educação deve promover a consciência crítica e a capacidade de intervenção social. Como Duarte (2022) observa, a educação deve ser compreendida em sua dimensão política, e o conhecimento, ao ser difundido, deve contribuir para a transformação social, e não para a perpetuação das desigualdades.

Após as reflexões sobre a pedagogia contra-hegemônica, na próxima subseção, apresentamos elementos referentes às predominâncias teóricas dos Currículos da AMOP e de Cascavel-PR.

3.3 ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DA AMOP E DE CASCAVEL - PR

Segundo a Lei n.º 9.394, de 1996, alterada pela Lei n.º 12.796, de 2013, os currículos devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, conciliando-se, desse modo, a promoção de uma unidade educacional em âmbito nacional com a valorização das particularidades locais e regionais. O princípio reflete a tentativa de equilibrar a formação de cidadãos com competências comuns, ao mesmo tempo em que reconhece a pluralidade cultural, social e econômica do país. Conforme a LDB,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 2013, art. 26).

A base nacional comum, determinada pela LDB, tem como objetivo garantir que estudantes em qualquer parte do território nacional tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos que os capacitem a exercer sua cidadania de forma plena e crítica. Essa abordagem centraliza e visa a assegurar uma coesão mínima nas formações intelectuais e morais, independentemente das disparidades regionais e sociais. Assim, a base nacional comum define os conteúdos que devem

ser transmitidos em todas as escolas, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. No entanto, essa uniformidade não significa que todas as escolas devem seguir um mesmo padrão rígido, nem ignora as características locais de cada região.

A diversidade do Brasil, tanto em termos culturais quanto socioeconômicos, exige que os currículos reflitam as diferentes realidades vividas nas distintas regiões do país. As características locais e regionais – seja da cultura, economia, sociedade ou do público atendido – são elementos fundamentais para a construção de uma educação contextualizada e significativa para os estudantes. A educação, nessa perspectiva, torna-se um processo dialético, em que o universal e o particular convivem e se complementam.

Além da organização curricular, é importante que haja um movimento de resistência contra práticas centralizadoras e homogêneas na educação, que muitas vezes negligenciam as particularidades regionais e culturais. Historicamente, os currículos brasileiros tendem a reproduzir modelos europeus e norte-americanos, desconsiderando as realidades locais, o que resultou em um distanciamento entre o conteúdo escolar e as vivências cotidianas dos alunos. A parte diversificada do currículo busca, justamente, superar essa desconexão, permitindo que a educação responda de forma mais concreta às necessidades das comunidades.

A Pedagogia Histórico-Crítica se insere nesse movimento de resistência, pois essa teoria reconhece a importância de elaborar um currículo que seja coerente e atenda às necessidades locais. No entanto, a maioria dos currículos regionais é desenvolvida sem a participação ativa das comunidades locais ou reflete apenas superficialmente as suas particularidades, resultando em um ensino desconectado da realidade dos alunos.

A “parte diversificada” mencionada no artigo 26 da LDB levanta debates importantes sobre o que deve ser considerado relevante para diferentes comunidades. O que significa, por exemplo, refletir as características locais e regionais na educação de comunidades indígenas ou quilombolas? E como as diferenças socioeconômicas em regiões metropolitanas devem influenciar os currículos de escolas públicas? Essas questões envolvem não apenas os conteúdos curriculares, mas também o papel da escola como um espaço de resistência cultural e transformação social. Nesse sentido, quando a LDB menciona a necessidade de considerar as “características do público atendido”, fica claro que os currículos não podem ser neutros, mas devem responder às demandas específicas de grupos

historicamente marginalizados, assegurando que o acesso ao conhecimento não se transforme em um instrumento de exclusão.

Duarte (2018) reflete sobre essas questões ao discutir os efeitos do “obscurantismo beligerante” nas políticas educacionais e na construção dos currículos escolares. O autor destaca que a mercantilização da educação, impulsionada por reformas neoliberais e pela BNCC, ignora a dimensão cultural e social da educação, ao focalizar apenas na formação técnica e utilitarista dos indivíduos. Em sua visão, a parte diversificada do currículo deveria ser utilizada como um instrumento de resistência a essas tendências, promovendo uma educação que valorize a socialização do saber sistematizado e o “[...] desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos” (Duarte, 2018, p. 140). O teórico acrescenta:

O currículo escolar, nessa perspectiva, deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura. Isso remete à questão do enriquecimento das necessidades dos alunos (Duarte, 2018, p.141).

Nesse contexto, a diversificação curricular não deve ser vista apenas como uma resposta prática às demandas locais, mas como um instrumento para promover uma educação crítica e emancipatória, capaz de enfrentar e transformar a marginalização vivida pelas comunidades. Ela não se limita à adaptação de conteúdos; envolve a construção de uma pedagogia que responda de maneira dialética às necessidades dos alunos e às demandas da sociedade. Esse processo exige uma reflexão crítica sobre o que significa educar em um país marcado por profundas desigualdades regionais e culturais.

Diante da necessidade de atender às exigências por políticas educacionais, especialmente as estabelecidas pela BNCC, os currículos da AMOP e do município de Cascavel - PR foram reformulados em 2018. O objetivo central foi alinhá-los à nova base, que se tornou obrigatória para todas as escolas do Brasil. De acordo com o documento da AMOP, o processo envolveu a reorganização pedagógica e a adequação dos conteúdos às diretrizes estabelecidas. No entanto, apesar de ser apresentado como um meio de promover a equidade educacional e o desenvolvimento de habilidades e competências, houve críticas, especialmente com

relação ao esvaziamento curricular e à perda da autonomia pedagógica dos docentes.

Essa reformulação curricular ocorreu num contexto em que a influência empresarial e o pragmatismo de cunho neoliberal se acentuaram, contrapondo uma base teórica historicamente caracterizada como contra-hegemônica. Contribuem para esse cenário as pressões impostas pela BNCC (Brasil, 2017) e por exigências formais, econômicas e empresariais, cujas consequências podem ser graves para os municípios que não se adequem às diretrizes estabelecidas. Em linhas gerais, a própria gestão municipal e outros agentes educacionais passaram a pautar-se pelo argumento de que, caso essas demandas não fossem cumpridas, haveria o risco iminente de perda de verbas federais, comprometendo a manutenção de políticas públicas na área da educação.

Entretanto, a reformulação não parte de algo isolado, e sim de um movimento amplo de expansão dos princípios neoliberais, existentes no Brasil a partir da década de 1990, quando o poder público passou a adotar políticas de Estado mínimo e, ao mesmo tempo, a celebrar parcerias com o setor privado. No contexto desses acordos, evidencia-se a adoção de modelos de gestão característicos do setor empresarial, tornando o espaço escolar suscetível a práticas pragmáticas e voltadas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Malanchen, 2016). Não por acaso, o Currículo da AMOP (2019) chama atenção para os efeitos de uma concepção educacional que, sob a influência do neoliberalismo, tende a esvaziar os conteúdos escolares, restringindo o conhecimento científico e filosófico e privilegiando competências adaptadas ao discurso de “aprendizagem para a empregabilidade”.

Apesar de uma trajetória de resistência teórica e metodológica em muitas redes da Região Oeste do Paraná, o município de Cascavel - PR, ao se ver pressionado por tais exigências de unificação curricular e pelas “orientações do mercado” sintetizadas na BNCC, assume a reformulação de seus documentos sob pena de ficar à margem dos financiamentos federais e dos programas educacionais vinculados. A esse respeito, vale ressaltar a ponderação crítica de Malanchen (2020), segundo a qual as

[...] reformas do Estado brasileiro, que, a partir da década de 1990, adequaram o país a uma reestruturação mundial do sistema

produtivo capitalista ou, à assim, a chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis [...] (Malanchen, 2020, p. 3).

Esse movimento global não apenas harmoniza a legislação local às imposições normativas de órgãos centrais, assim como abre caminho para o ingresso de parcerias público-privadas, que passam a desempenhar papel decisivo na formação docente e no financiamento de iniciativas específicas.

Ainda que o município de Cascavel - PR historicamente orientasse seu projeto educacional por referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica, manifestando uma postura contra-hegemônica nas discussões teórico-metodológicas, o atual cenário distancia-se dessa vertente. Sob o discurso de modernização, de competitividade e de captação de recursos, empresas, fundações e institutos empresariais acabam por influenciar diretamente a elaboração dos currículos e a prática docente. Em grande medida, isso reflete o que o Currículo da AMOP (2019) adverte, ao enfatizar que “[...] as políticas públicas municipais para formação dos profissionais da educação não podem ser [...] submetidas às empresas, às fundações e às corporações que têm adentrado ao espaço escolar [...]” (AMOP, 2019, p. 74), sob pena de descaracterizar o trabalho pedagógico e de fragilizar a proposta educacional concebida a partir dos princípios da teoria marxiana e do materialismo histórico-dialético.

Além disso, a centralização normativa ocasionada pela BNCC (Brasil, 2017) reforça a subordinação às exigências econômicas do contexto neoliberal, pois privilegia competências e habilidades em detrimento do aprofundamento de conteúdos. O temor de redução de recursos financeiros e do conseqüente impacto nas políticas educacionais municipais acaba, na prática, incentivando a adesão quase total dos gestores às diretrizes centrais, deixando em segundo plano uma visão educacional que compreenda a escola como espaço privilegiado de transmissão do conhecimento historicamente sistematizado (Saviani, 2008; AMOP, 2019). Nesse sentido, a reflexão crítica sobre as bases teóricas torna-se imprescindível, uma vez que a escola não pode ficar refém do pragmatismo empresarial, nem mesmo abdicar de seu papel de formar indivíduos capazes de se apropriar da cultura letrada e, a partir dela, problematizar as estruturas sociais vigentes.

A pressão para incorporar demandas do empresariado e cumprir formalidades ligadas à competitividade e à inovação levou à adoção de iniciativas que refletem a presença crescente do setor privado no planejamento e no cotidiano escolar. A entrada de projetos como o Serviço Social do Comércio (SESC) ou a adoção do programa *A União Faz a Vida*, desenvolvido pela Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), exemplificam como o espaço educativo se abre à lógica mercadológica e às formulações pedagógicas orientadas pelo pragmatismo. O Currículo da AMOP (2019), embora alerte contra a captura da formação docente por parcerias que “[...] amarram programas de formação contínua, vinculados aos interesses corporativos, desvirtuando os princípios político-pedagógicos tão arduamente construídos [...]” (AMOP, 2019, p. 74), tem pouco alcance prático quando o poder público, na tentativa de assegurar recursos e se adequar às demandas da BNCC, facilita a concretização desses convênios.

Mais recentemente, observa-se em Cascavel - PR a implementação de plataformas tecnológicas, como o *Matific*, voltadas ao uso de jogos matemáticos para promover o desenvolvimento de “habilidades específicas”. Essa ênfase nas habilidades está em consonância com o discurso oficial de competências e com a cultura de avaliação quantitativa, sustentada por diagnósticos e avaliações uniformizadas. Tais elementos configuram uma pedagogia “por projetos” ou “por competências”, alinhada ao aprender fazendo, uma abordagem pragmática criticada por Duarte (2001). Nesse sentido, Duarte (2020) alerta que

As dinâmicas cognitivas e comportamentais presentes nas interações atuais entre as pessoas e o mundo digital [...] não são favoráveis ao desenvolvimento do tipo de atividade necessária à aquisição das formas mais ricas e mais desenvolvidas do conhecimento (Duarte, 2020, p. 40-41).

Enquanto, no currículo original, buscava-se a centralidade do conteúdo como meio de compreender de forma crítica a realidade e promover o acesso à cultura letrada, a adoção de recursos como o *Matific* reforça a tendência de progressiva desvalorização dos conteúdos tradicionais em favor de fragmentos de aprendizagem e gamificações que buscam, primariamente, motivar o aluno para o desenvolvimento de certas destrezas e, assim, sintonizar a escola às demandas do mercado.

A presença das lógicas empresariais em iniciativas educacionais fica ainda mais evidente quando observamos ações como o Ofício n.º 307/2023, da Secretaria

Municipal de Educação de Cascavel - PR, que convida os professores a se inscrever no prêmio “Educador Transformador”. O incentivo, embora justificado pelo discurso de valorização docente, demonstra um vínculo direto com o empreendedorismo e seus valores: premia-se o profissional que mostre iniciativas que gerem “inovação” e “desenvolvimento de competências empreendedoras”, sintonizando a prática escolar a uma dinâmica de competitividade. Em outras palavras, o próprio reconhecimento do professor passa a ser mediado por indicadores que remetem à lógica do capital, ao passo que se fragilizam as bases pedagógicas historicamente consolidadas no município e se reduz o alcance crítico que sustentava as propostas curriculares anteriores. Retomamos a advertência de Malanchen (2020) sobre como

[...] colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se pôs em movimento foi um intenso processo de formatação do ensino segundo os moldes impostos pela lógica do capitalista do fim do século XX e início do XXI (Malanchen, 2020, p. 3).

Tal conjuntura marca um distanciamento significativo em relação ao caráter contra-hegemônico que fundamentava a formação de professores e orientava a prática pedagógica em Cascavel - PR até meados de 2018. Se, por um lado, o receio de perder verbas e o estreitamento das parcerias com empresas justificam as mudanças, por outro, a incorporação de projetos como o SESC, “*A União Faz a Vida*” (SICREDI) e plataformas focadas em competências e habilidades explicita uma transição que prioriza a “empregabilidade” e a “inovação” como finalidades da formação escolar, esvaziando componentes centrais do conhecimento científico e filosófico. Conforme lembra Saviani (2002), a presença do Estado recuando no financiamento direto da educação e promovendo a “benemerência e voluntariado” resulta na busca de “[...] produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (Saviani, 2002, p. 23). Esses princípios, notoriamente econômicos, permeiam agora grande parte das decisões políticas e pedagógicas que norteiam o município.

Desse modo, a reformulação do Currículo municipal em Cascavel - PR, impulsionada tanto pela BNCC quanto pelas demandas do setor privado, resulta em contradições com aquilo que se vinha historicamente defendendo. É importante salientar a presença de um dilema acentuado: ou se adequa às exigências oficiais

que condicionam o financiamento educacional, ou se sustenta uma proposta curricular que priorize a formação humana integral à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A combinação de interesses empresariais com mecanismos governamentais retrata o avanço do capital na esfera educacional e mostra como, no atual contexto, a ampliação de parcerias e a influência do capital corporativo acabam direcionando as reformas curriculares para modelos cada vez mais mercadológicos, esvaziando o debate teórico e promovendo uma visão utilitarista da formação escolar.

Como consequência, as propostas pedagógicas, antes contrárias à lógica hegemônica, veem-se obrigadas a incorporar elementos que comprometem a sua coerência interna. A justificativa de tais mudanças encontra sustentação, entre outros aspectos, no receio de marginalização política e financeira por parte das instituições federais, ao passo que, na prática, a escola se converte em local de aplicação de projetos externos e de gestão centralizada. No entanto, a crítica feita a essa realidade – em trabalhos como o próprio Currículo da AMOP (2019), o qual reforça a importância da apropriação do saber sistematizado, e em autores críticos como Saviani (2008) e Malanchen (2016) – continuam representando um referencial de resistência. Por esse viés, os profissionais que participaram da elaboração da proposta curricular e que compreendem a base teórica do Materialismo Histórico-Dialético ainda podem reivindicar práticas pedagógicas compromissadas com a formação omnilateral, mesmo diante das imposições pragmáticas que visam ao atendimento de interesses externos à educação.

Em termos práticos, o debate sobre a elaboração e a implantação dos currículos de Cascavel - PR está impregnado de contradições entre o projeto inicialmente contra-hegemônico e as novas orientações advindas das parcerias empresariais e das obrigações legais previstas pela BNCC. Todavia, se o receio de perder acesso a verbas obriga o poder público local a seguir as novas legislações, a permanência de uma perspectiva historicamente crítica exige a atuação ativa dos educadores, que, ao conhecerem a teoria que embasa o currículo, podem reconfigurar práticas e garantir, na medida do possível, o conteúdo cientificamente sistematizado. Assim, a própria história de resistência do município e o diálogo com referenciais críticos tornam-se elementos-chave na tentativa de evitar que a escola seja inteiramente capturada pelo discurso único do mercado, reafirmando, portanto, que a educação não se restringe ao aprendizado de competências pontuais, mas

abrange a dimensão formativa de sujeitos históricos capazes de intervir na sociedade.

A Região Oeste do Paraná, que até então sustentava uma proposta educacional voltada ao aprofundamento teórico e à apropriação de um conhecimento crítico, depara-se com uma conjuntura de subordinação às lógicas econômico-empresariais. A perspectiva de ruptura com sua base histórico-crítica torna-se evidente, visto que as determinações econômicas e políticas ocupam lugar privilegiado. Entretanto, esse quadro não é inevitável se os profissionais da educação, carregados de sentido crítico e respaldados pela teoria, continuarem a produzir, coletivamente, estratégias de resistência que assegurem à escola a função de elevar os indivíduos do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 2004), suplantando a mera adaptação às “demandas do mercado” por uma formação efetivamente humana e emancipadora.

Dessa forma, uma das principais análises recai sobre o fato de que, ao focar no desenvolvimento de habilidades e competências, os currículos escolares passaram a atender exclusivamente às demandas externas, especialmente aquelas relacionadas às avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A orientação curricular centrada em competências, como já discutimos, desvia o foco da formação integral dos estudantes, reduzindo o papel da educação a um processo de preparação para exames e indicadores de desempenho. Assim, o que se observa é uma reconfiguração da escola, onde sua função formativa é diluída, tornando-se submissa a critérios de avaliação que não contemplam as dimensões éticas e políticas da educação. Nesse sentido, Santos e Brandão (2018) apontam que

[...] o IDEB são os testes padronizados como a Prova Brasil, que integra os grandes sistemas de avaliação. A padronização da avaliação também fez com que o currículo fosse padronizado para atender às normas dessas avaliações. A padronização do currículo leva ao privilégio de conhecimentos de caráter dominante, o que demonstra a intenção dos sistemas de avaliação em atender aos interesses dos organismos internacionais, pois o IDEB se coloca como indicador de resultados e não de qualidade, de tal modo que os resultados são a prioridade das políticas neoliberais (Santos; Brandão, 2018, p. 111-112).

Essa transformação curricular resulta na padronização dos conteúdos e na diminuição do espaço para práticas pedagógicas que estejam alinhadas com as

realidades e necessidades dos alunos, além de restringir a autonomia dos professores, pois, antes da implementação da BNCC, os currículos permitiam uma maior liberdade para os educadores adaptarem as suas práticas pedagógicas ao contexto local e às necessidades específicas dos estudantes. No entanto, com a codificação dos conteúdos pela BNCC, o professor passou a ser visto como executor de um plano previamente estabelecido, o que o obriga a planejar as suas atividades de acordo com as exigências externas, em vez de responder às necessidades imediatas de sua turma.

Duarte (2018) destaca que essa lógica acaba esvaziando o currículo de seu papel humanizador, subordinando-o às demandas do mercado e da produtividade. Para o autor, o foco exclusivo no desenvolvimento de competências não prioriza a formação crítica e a transmissão de conhecimentos teóricos e culturais fundamentais, promovendo uma educação pragmática e funcionalista, que não prepara o sujeito para o exercício pleno da cidadania, mas sim para atender às exigências do mercado de trabalho.

Com relação ao Currículo Municipal de Cascavel - PR, é possível constatar um esforço em construir um documento pautado em fundamentos sólidos, que tenta se ancorar em teorias pedagógicas com o intuito de promover uma educação integral e crítica. Esse esforço é visível na adoção da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural como eixos norteadores, evidenciando uma opção por um modelo de educação que valoriza a formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento pleno dos alunos (Cascavel, 2020).

Chiaretti (2023) conduziu recentemente uma análise desses documentos, explorando a historicidade do currículo sob uma perspectiva dialética e reconhecendo a educação, e por extensão o currículo, como produto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, influenciadas por dinâmicas de poder. Assim, ao discutir a formação e a publicação do Currículo Municipal de Cascavel-PR, a pesquisadora destaca as distintas concepções de currículo presentes no campo acadêmico e o papel central da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural na configuração desse documento curricular, demonstrando a sua natureza política e ideológica.

Segundo Chiaretti (2023), o currículo não é um documento neutro, mas um espaço de disputa ideológica, em que se materializam os conflitos entre diferentes visões de mundo e concepções sobre o que constitui conhecimento legítimo. A

incorporação de princípios da Pedagogia Histórico-Crítica indica um esforço de superação de abordagens educacionais que perpetuam a reprodução de desigualdades sociais, ao passo que a Teoria Histórico-Cultural sinaliza a importância atribuída ao desenvolvimento humano integral, visando à formação de sujeitos críticos e atuantes em sua realidade.

Para Chiaretti (2023), o Currículo Municipal de Cascavel - PR reflete, assim, uma compreensão de que a educação é um campo de luta no qual se articulam diferentes forças sociais em busca da hegemonia cultural e ideológica. Por um lado, a escolha por uma base teórica que valoriza a formação humana integral e crítica evidencia um posicionamento contra tendências educacionais que reduzem o processo de aprendizagem à mera aquisição de competências técnicas descontextualizadas, instrumentalizadas pelo mercado de trabalho. Sobre isso, a autora relata sobre o processo de reestruturação do documento:

O processo foi desafiador, envolvendo muitas leituras, estudos e reflexões por causa da demanda trazida pelos professores nos momentos de formação da própria prática pedagógica. As trocas de conhecimento foram estabelecidas quando os professores, junto com os consultores, ampliaram o conhecimento dos componentes curriculares, que ficaram articulados com o Materialismo Histórico-Dialético (Chiaretti, 2023, p. 73).

Essa transição do uso do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* para a criação de um documento norteador específico para Cascavel - PR materializa o reconhecimento da educação como uma prática social profundamente associada ao contexto histórico, cultural e socioeconômico específico. Para Chiaretti (2023), a iniciativa de mobilizar os profissionais da educação para estudar, planejar e elaborar essa proposta curricular própria é uma demonstração de um compromisso com a construção coletiva do conhecimento e a democratização do processo de tomada de decisão curricular.

Tal esforço de articulação regional, inicialmente encabeçado pela AMOP e posteriormente direcionado para a construção de um currículo especificamente para Cascavel - PR, com a participação efetiva dos profissionais da Rede, demonstra a valorização da experiência docente e do conhecimento pedagógico acumulado, bem como uma busca por respostas educacionais que sejam relevantes e significativas para a comunidade local.

Por outro lado, vestígios da Pedagogia das Competências, conforme discutimos anteriormente, indicam a complexidade e os desafios de se construir um currículo que, ao mesmo tempo, responda às demandas sociais e econômicas contemporâneas e promova uma educação emancipadora. A pesquisadora acrescenta:

[...] a reestruturação do Currículo Municipal para a Rede pública de Cascavel foi desafiada pela proposta normativa da BNCC, haja vista que a proposta do documento municipal é contrária à BNCC. Isso se dá porque a BNCC pauta-se em uma pedagogia hegemônica, centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, ao passo que o Currículo de Cascavel se orienta por uma pedagogia contra-hegemônica, centrada na formação integral e omnilateral do ser humano (Chiaretti, 2023, p. 83).

Marmentini (2024) também identificou essa incompatibilidade ao analisar o Currículo de Cascavel - PR, ressaltando a tentativa de incorporar a BNCC a uma teoria curricular fundamentada na Pedagogia Histórica-Crítica. Segundo a autora,

Enquanto a PHC enfatiza a transmissão de conhecimentos essenciais para a compreensão e para a formação das necessidades humanas, a BNCC busca incluir conteúdos do cotidiano e priorizar o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a ser o protagonista de sua própria vida. A BNCC reflete uma abordagem construtivista da Pedagogia do 'aprender a aprender', com uma ênfase pragmática na preparação dos alunos para o mercado de trabalho capitalista. Por outro lado, o Currículo de Cascavel - PR adere a uma abordagem histórico-crítica, que reconhece a importância tanto da aquisição de conhecimento quanto da formação humana integral dos indivíduos (Marmentini, 2024, p. 123).

Portanto, a crítica das autoras ao ecletismo teórico pode ser vista como um apelo para que as escolhas teóricas na elaboração curricular sejam alinhadas a uma visão educacional coerente e consistente, como a proposta pelo Currículo Municipal de Cascavel - PR.

Campos (2024), ao desenvolver uma análise crítica do ecletismo na educação, parte do pressuposto de que esse fenômeno vem se expandindo devido à influência das “pedagogias do aprender a aprender”. O autor destaca que, ao adotar uma orientação predominantemente pragmática no trabalho pedagógico, o professor tende a recorrer a um ecletismo teórico, no qual ideias e conceitos de diferentes autores e teorias são selecionados para solucionar os desafios práticos do cotidiano.

No entanto, esse ecletismo educacional resulta em apropriações superficiais de conceitos provenientes de diversas pedagogias.

Chiaretti (2023) também chama atenção para o fato de que qualquer proposta curricular é produto de seu tempo, refletindo as condições concretas, as lutas sociais e os debates teóricos que caracterizam uma determinada época. Nesse viés, o Currículo Municipal de Cascavel - PR é entendido não apenas como um documento educacional, mas como um manifesto político e cultural que busca contribuir para a formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a sua realidade. Em suas palavras,

[...] a BNCC engessa a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados da realidade socioeconômica e cultural das escolas e dos estudantes. Há que se romper com o ensino voltado mais para o “aprender a aprender” e caminhar para práticas educativas que levem o aluno a “compreender, refletir e interferir” no seu meio, de modo a transformar a sua realidade, analisar criticamente o modelo de sociedade neoliberal vigente e fortalecer a luta contra o capitalismo e as suas formas de organização na sociedade (Chiaretti, 2023, p. 100-101).

O ecletismo teórico, no entanto, surge como um desafio nesse cenário, uma vez que, ao tentar englobar múltiplas perspectivas, o currículo tem o risco de enfraquecer a possibilidade de transformação que cada abordagem pedagógica específica oferece. Isso se torna evidente na inclusão de “vestígios” da Pedagogia das Competências, tendência contemporânea que, embora tenha contribuições, como a ênfase nas habilidades e capacidades a serem desenvolvidas pelo estudante, pode, contraditoriamente, entrar em conflito com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, já que tal perspectiva enfatiza o papel da educação na transformação social e na formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade, contrapondo-se à lógica de adaptação e à instrumentalização do ensino proposta pela Pedagogia das Competências.

Um exemplo da descaracterização do ensino no município de Cascavel - PR são as iniciativas privadas presentes nas unidades de ensino. Por meio do projeto denominado *Futuro Integral na Escola*, o SESC atua com seus profissionais diretamente com os alunos no contraturno, ministrando conteúdos que visam claramente ao desenvolvimento de competências e habilidades, como pode ser observado no convite para participar do projeto:

Você, que é aluno do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 8º e 9º ano), ou do Ensino Médio, matriculado em uma instituição educacional, escola municipal ou estadual contemplada em convênio com o Sesc Paraná, pode participar gratuitamente do projeto Futuro Integral na Escola no seu horário de contraturno escolar. Por meio do projeto, você tem a oportunidade de envolver-se em diversas atividades dinâmicas nas áreas de Letramento, Raciocínio Lógico, Arte-Educação e/ou Expressão Corporal, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades

- de comunicação e expressão, leitura, escrita e interpretação;
- de relacionamento, trabalho em equipe, negociação;
- de resolução de problemas, jogos e desafios;
- de criação e autonomia, dentre outras.

E não para por aí! O projeto ainda oferece oficinas para alunos, da comunidade escolar, não inscritos nele e para pais e familiares dos seus alunos inscritos (Futuro Integral [...], [20--]).

As iniciativas empresariais em formação continuada para professores e nas práticas educacionais diretamente com os alunos chocam-se com a teoria proposta pelo município. Há uma contradição entre o Currículo Municipal de Cascavel - PR, que incorpora uma teoria crítica, e o que vem sendo realizado na prática, evidenciando que, em sua totalidade, o potencial crítico e emancipatório proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica não tem se concretizado. Como salienta Saviani (2016), o currículo escolar deve ser estruturado a partir do “saber sistematizado”, servindo como veículo para a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, fundamental para a formação humana integral. O autor defende que “[...] é com base no ‘saber sistematizado’ que se estrutura o currículo da escola [...]” (Saviani, 2016, p. 55), demonstrando a importância de um currículo que se alicerce em conteúdos profundamente enraizados na tradição cultural e científica, o que parece ser diluído quando se adotam abordagens como a das competências sem uma crítica profunda às suas implicações pedagógicas e filosóficas.

Silveira (2021) também identifica a presença da iniciativa neoliberal, evidenciando uma parceria público-privada e o cooperativismo empresarial na região Oeste do Paraná:

A região Oeste do Paraná é marcada pela parceria dos municípios com a Fundação SICREDI, que adentrou na educação de vários municípios com o programa “União faz a Vida”, com a posição de trabalhar com uma metodologia própria e formação de professores. O site do programa diz: “Trabalhamos com uma estrutura 102 de metodologia que é só nossa! O grande objetivo do Programa é

formar cidadãos cooperativos” (SICREDI, 2021, n.p.). Os projetos são desenvolvidos pelos professores no decorrer do ano letivo; ao final de cada ano, são escolhidos e premiados os que mais se destacaram. Todo esse trabalho é feito em grande parte dos municípios que compõe a AMOP (Silveira, 2021, p. 101-102).

Diante disso, a autora salienta a contradição presente na proposta curricular estabelecida pelo próprio documento:

[...] as políticas públicas municipais para formação dos profissionais da educação não podem ser compostas de eventos pontuais, nem podem ficar submetidas às mudanças de governo, ou ainda mais grave, submetidas às empresas, às fundações e às corporações que têm adentrado ao espaço escolar, as quais, oferecendo produtos e serviços por meio de parcerias, amarram programas de formação contínua, vinculados aos interesses corporativos, desvirtuando os princípios político-pedagógicos tão arduamente construídos na discussão coletiva dos projetos políticos pedagógicos (AMOP, 2019, p. 74 *apud* Silveira, 2021, p. 102).

A crítica que emerge é a necessidade de maior clareza e coesão teórica no currículo, evitando influências que possam enfraquecer a proposta de uma educação crítica e transformadora. O conflito entre a Pedagogia das Competências e os fundamentos da Pedagogia Histórica-Crítica revela os desafios para se elaborar um currículo que se proponha a formar cidadãos críticos, ativos e plenos em uma sociedade marcada por desigualdades profundas.

A Pedagogia das Competências, como já mencionado articula saberes, habilidades e atitudes de forma integrada, propiciando ao educando uma formação mais alinhada às demandas contemporâneas de flexibilidade, de criatividade e de autonomia. Entretanto, Saviani (2000) considera que,

Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (Saviani, 2000, p. 12).

Quando analisamos os Currículos da AMOP e do município de Cascavel - PR, observamos que, embora haja uma tentativa de incorporar a Pedagogia das Competências, a teoria crítica e contra-hegemônica tenta prevalecer, especialmente na ênfase dada à construção coletiva do conhecimento e à educação. Talvez isso

seja um indicativo de uma tentativa de reconciliar as demandas por competências relevantes ao século XXI com uma concepção de educação comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

Nesse contexto, esses currículos podem ser vistos como um experimento pedagógico que busca integrar elementos de diferentes correntes teóricas em prol de uma educação que seja, ao mesmo tempo, relevante, crítica e emancipatória. Contudo, esse ecletismo traz desafios, especialmente no que diz respeito à coerência metodológica e à implementação efetiva dessas propostas no dia a dia escolar. O equilíbrio entre a necessidade de desenvolver competências específicas e a prioridade de promover uma educação crítica se reflete na prática educativa contemporânea, que deve constantemente negociar entre demandas aparentemente contraditórias para alcançar um ensino significativo e transformador.

Dessa forma, a elaboração e a implementação dos Currículos da AMOP e de Cascavel - PR evidenciam tanto as potencialidades quanto os desafios da prática educacional, em que se busca integrar a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica. Embora desafiadora, essa integração aponta para a possibilidade de uma prática educativa que não apenas prepara os alunos para as exigências do mundo moderno, mas também os capacita a se tornarem sujeitos críticos e transformadores da realidade social em que estão inseridos.

O caminho para estabelecer um currículo comprometido com princípios emancipatórios é repleto de desafios, que surgem tanto no processo de elaboração quanto na execução do currículo, incluindo a complexidade da apropriação teórica, a falta de continuidade nas ações e as limitações na formação continuada dos professores nessa abordagem. Essas dificuldades são resultado das pressões inerentes à prática curricular em contextos reais, o que evidencia a necessidade constante de avaliação e revisão do currículo. Afinal, a educação é um processo dinâmico que deve estar sempre alinhado às mudanças sociais, culturais e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi realizar uma análise crítica para compreender a origem da Pedagogia das Competências e a sua influência no contexto contemporâneo. A pesquisa mostrou que o conceito de competência emergiu como resposta às demandas do sistema capitalista, notadamente na transição dos modelos de produção Taylorista e Fordista para o Toyotista, que demandava trabalhadores polivalentes. Esse último modelo requer que os trabalhadores desenvolvam habilidades como flexibilidade, agilidade, competitividade e capacidade de trabalhar em equipe para se manterem no mercado de trabalho. Esse processo visa à otimização da eficiência e da produtividade, adaptando os trabalhadores às exigências de um mercado em constante transformação.

No contexto educacional, tais demandas refletiram-se na necessidade de uma formação que priorizasse o desenvolvimento de competências específicas, alinhadas às exigências do mercado de trabalho. A partir da década 1980, as bases teóricas da educação começaram a se reconfigurar, sob a influência do construtivismo que foi fundamental para o desenvolvimento das pedagogias centradas no “aprender a aprender”, incluindo a Pedagogia das Competências.

Entre os diversos construtivistas que contribuíram para esse movimento está Philippe Perrenoud, cuja abordagem enfatiza a importância de preparar os alunos para lidar com situações reais e desafiadoras, promovendo uma educação voltada para atender às demandas do mercado de trabalho e estimulando nos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências. Para essa finalidade, Perrenoud (2000) apresenta um método abrangente para que os professores desenvolvam didáticas eficazes na sala de aula, pautadas no que ele classifica como “dez novas competências para ensinar”.

Historicamente, conforme evidenciado ao longo desta pesquisa, o construtivismo estabeleceu as bases para a Pedagogia das Competências, corroborando com as necessidades do mercado capitalista, ao buscar formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios contemporâneos. A integração das Pedagogias do “Aprender a Aprender” no currículo escolar visa não apenas a atender às exigências imediatas do mercado de trabalho, mas também a contribuir para que os alunos se adaptem às mudanças constantes da sociedade moderna.

A partir da década de 1990, a educação pública brasileira passou por mudanças promovidas pelo neoliberalismo, a fim de se adaptar às exigências do sistema capitalista. Nesse contexto, destacam-se a aprovação de importantes legislações, como a LDB, e a implementação dos PCNs e da BNCC. Tais medidas evidenciam um claro apoio às políticas neoliberais, refletindo uma tentativa de alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho. Em oposição, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a função da escola é emancipar os indivíduos, oferecendo-lhes ferramentas para interpretar e intervir criticamente na realidade social. Ao socializar o conhecimento em suas formas mais avançadas, a Pedagogia Histórico-Crítica visa a superar a alienação e o conformismo, promovendo uma educação comprometida com a transformação social.

Diante desse cenário, a pesquisa buscou responder à seguinte pergunta norteadora: *A Pedagogia das Competências contribui para a descaracterização da escola pública e, em caso afirmativo, como ocorre tal descaracterização?* Em resposta, podemos afirmar que as análises levantadas pelos autores mencionados nesta pesquisa revelaram sérias preocupações quanto à possível descaracterização da escola pública, pois a visão mercadológica predominante impõe a priorização da formação de habilidades específicas. Esse enfoque, ao buscar preparar os alunos para o mercado e dar preferência a conteúdos pragmáticos, resulta na secundarização da transmissão do conhecimento sistematizado, que é essencial para a formação integral do indivíduo e para a promoção de uma educação emancipadora e transformadora.

A tentativa de descaracterização da base teórica é evidente na proposta curricular da região Oeste do Paraná, como nos currículos da AMOP e de Cascavel - PR, que inicialmente destacavam a predominância da pedagogia contra-hegemônica, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, ao reformular os documentos para atender às exigências da BNCC, foram incorporados elementos conflitantes, resultando em incompatibilidades que introduziram a influência da Pedagogia das Competências.

Além disso, a BNCC impacta significativamente a autonomia do trabalho pedagógico, uma vez que estabelece conteúdos padronizados que são incorporados ao currículo. Essa uniformização leva os educadores a planejarem as suas aulas com foco em atender às exigências das avaliações externas, as quais têm como objetivo medir os índices de aprendizagem e, conseqüentemente, definir quais

conteúdos serão abordados. Essa situação pode resultar em uma educação engessada, limitando a criatividade e a adaptação dos docentes às necessidades específicas de seus alunos e seus contextos locais, conforme enunciado pela oficializada Pedagogia das Competências. Além disso, a ênfase em atender às diretrizes da BNCC pode desviar a atenção do verdadeiro propósito educacional: promover a formação crítica e emancipadora dos estudantes.

Para que a educação cumpra sua função transformadora, é fundamental que os professores recuperem a sua autonomia, mas que, antes, sejam formados em uma perspectiva realmente crítica, permitindo que integrem as suas experiências e conhecimentos ao currículo de maneira a atender às demandas sociais e culturais de suas comunidades, com visitas à transformação social em uma perspectiva solidária e igualitária.

Outro ponto a considerar é a presença de iniciativas empresariais que utilizam o lema do “cooperativismo” para direcionar materiais de apoio pedagógico para os profissionais da educação. Há momentos em que organizações empresariais adentram nas escolas para ministrar conteúdos pragmáticos aos alunos com o objetivo de desenvolver e estimular competências e habilidades, a exemplo do Futuro Integral na escola, pareceria entre a Rede Municipal de Cascavel - PR e o Sesc.

Essa ênfase em competências específicas, voltadas para atender às demandas do mercado, impacta negativamente a essência da educação pública. A implementação de plataformas tecnológicas reforça a lógica de fragmentação do conhecimento, privilegiando destrezas pontuais em detrimento de uma formação integral. A educação, que deveria promover o desenvolvimento crítico e humano dos estudantes, é gradativamente reduzida a um instrumento de adequação às exigências do mercado.

No entanto, essa orientação, centrada no atendimento às necessidades do sistema capitalista, compromete o papel essencial da educação pública, que deixa de ser um meio de desenvolvimento integral e crítico dos estudantes para se alinhar a demandas econômicas. Essa mudança de paradigma pode resultar na perda de valores fundamentais da educação pública, como a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Diante disso, é importante destacar as palavras de Saviani (2013):

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...]. Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não, ao saber, fragmentado [...] (Saviani, 2013, p. 14-15).

A Pedagogia Histórico-Crítica destaca-se por promover a consciência histórica e a compreensão dos processos sociais e culturais. Isso contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade, capacitando os alunos a questionarem e desafiarem essas estruturas em busca de uma sociedade justa e igualitária.

Diante da metodologia adotada nesta pesquisa, embasada no Materialismo Histórico e Dialético, foi possível realizar uma análise crítica que permitiu compreender a influência da Pedagogia das Competências no contexto educacional contemporâneo e as suas implicações para o mercado de trabalho. Assim, é importante resistir a essas tendências hegemônicas e reafirmar a importância de uma educação que valorize o conhecimento crítico e a transformação social, especialmente considerando as demandas da classe trabalhadora.

Nesse sentido, Rossler (2005) adverte que

[...] o discurso educacional hegemônico se embeleza com palavras sedutoras que escondem os interesses a que se prestam, ou seja, desviar a atenção da verdadeira luta que os indivíduos devem tratar para superarem as condições de existência reais, na prática essa mesma educação vem sofrendo uma profunda adequação à lógica selvagem do capital. O que dificulta ainda mais o processo de superação das relações sociais de alienação vigentes, posto que a desqualificação de nosso ensino implica perdas e danos irreparáveis na formação moral, intelectual, e social dos indivíduos (Rossler, 2005, p. 85).

Concluimos, a partir da advertência de Rossler (2005), que o discurso educacional hegemônico frequentemente disfarça seus verdadeiros objetos. Nesse contexto, é essencial resistir às imposições das pedagogias do “aprender a aprender”, reafirmando o papel da escola como um espaço de luta pela emancipação humana e pela justiça social. A Pedagogia Histórico-Crítica, com suas bases teóricas sólidas e seu compromisso com a transformação, oferece um caminho promissor para uma educação crítica e emancipadora, comprometida com a superação da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **A Favor de Marx (Pour Marx)**. Trad. Dirceu Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais)**. Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli *et al.* Cascavel: Ed. do autor, 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL.PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 05 out. 2024.
- CAMPOS, C. F. R. **Crítica ao ecletismo na educação: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica 2024**. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (, Araraquara, 2024.
- CASCADEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume I: educação infantil**. Coordenação geral: Cleonice Rodrigues de Souza, Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; Assessoria geral: Lucineia Maria Lazaretti, Silvana Lazzarotto Schimitt. Cascavel: SEMED, 2020.
- CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P.; COLOTTO, C. A.; CRUZ, E. C.; LIMA, G. C. N.; CINTRA, M. A.; PARRA, N.; BALZAN, N. C. **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- CASTRO, M. R.; COSTA, L. M. As competências como estratégia de captura subjetiva da classe trabalhadora em tempos de crise do capitalismo. **Revista Fluminense de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 4, Edição Especial, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfísica-fluminense/article/view/57469>. Acesso em: 15 out. 2023.
- CHIARETTI, Alessandra Tatiane Galvão. **A reestruturação do currículo da rede pública municipal de ensino de Cascavel: um estudo crítico-interpretativo**. 2023.

130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (eds.), **Psicologia da educação virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2016. p. 15-46.

CORTÉS, M. C. H. Influência do Escolanovismo no Brasil e na Colômbia (1930-1945) Alguns comentários iniciais. *In*: LOMBARDI, C; SANFELICE, L. J; SAVIANI, D. (orgs.). **História da educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessária. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

DERISSO, J. L. Luta de classes, trabalho docente e pedagogia histórico-crítica na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 47–58, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9698>. Acesso em: 4 fev. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2024.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld). *In*: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 87-106.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento das ilusões?**: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. O Debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, N. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In*: CAMPREGHER, P. J. *et al.* (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 10 out. 2024.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. Matos; ORSO, P. J. (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 55–72, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i3.51490. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490>. Acesso em: 19 set. 2024

DUARTE, N.; DUARTE, E. C. M. Função social da escola: a socialização do conhecimento objetivo como compromisso político. *In*: CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R.; DIAS, S. C. (orgs.). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores**: enfoque no trabalho escolar com língua. Porto Alegre: Ed. da FURG, 2023. p. 61-75.

EBY, F. **História da Educação Moderna**: Teoria, Organização e Prática educacionais (séc. XVI – séc. XX). Tradução Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1962.

FRANCIOLI, F. A. S.; MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, N. A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa. v. 17, n. 2, p. 189-198, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/1772>. Acesso em: 15 set. 2023.

FUTURO INTEGRAL na escola. **SESC**, [20--]. Disponível em: <https://www.sescpr.com.br/curso/futuro-integral-na-escola>. Acesso em: 28 maio 2024.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências – Entrevista com Philippe Perrenoud, **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, set. 2008. Disponível em:

<https://www.blogger.com/blogin.g?blogspotURL=https://aprenderdireito8.blogspot.com/2008/12/construindo-competencias-entrevista-com.html&type=blog>. Acesso em: 7 ago. 2023.

HARVEY, D. **Condições Pós-Modernas**. 6. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 24 jan. 2024.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.

Fórum EJA, 2005. Disponível em:

http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUCKESI, C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC EDUCATIO**, São Paulo, v. 4, n. 29, p. 1-17, nov. 2003. Disponível em:

<https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2181>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MÁRKUS, György. **Marxismo e Antropologia**. Tradução de Henrique Wellen. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2015.

MARMENTINI, Josiane de Kassia. **Valorização do conhecimento científico no currículo do município de Cascavel (PR)**: reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. 2024. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

MARONESE, D. A.; MACHADO, B. Abordagem interacionista da aprendizagem sob a ótica piagetiana. **Revista Inesul**, Londrina, v. 48, p. 1-16, nov./dez. 2019. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_48_1493827961.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MATTOS, G. **Dicionário Júnior**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2005.

PAIVA, V. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Economia Industrial, 1989.

PAIVA, V. O Mundo em Mudança: Deslocamento Temático no Final do Século e Convivência com a Incerteza. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 6, p. 18-48, 1999. Disponível em: <https://www.iec.pro.br/artigo-autores>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2023.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2023.

RAMOS, M. N. Do pragmatismo à pedagogia das competências: contradições da educação profissional em saúde. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (coords.). **II Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 71-87.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. **EPSJV**, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 16 set. 2024.

RAMOS, M. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. *In*: SÁ, M. R. G. B.; FARTES, V. L. B. (orgs.). **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDFBA; 2010. p. 85-106.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 771-788, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2023.

RAMOS, M. N. Educação Profissional e Tecnológica:(re) conceituando a (contra) hegemonia. *In*: SILVA, C. N. N. ; ROSA, D. S.(orgs.). **As bases conceituais na EPT**. 1. ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021. p. 28-43.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 18 set. 2024.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. *In*: DUARTE, N. (org.). **Críticas ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-98.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 28 maio 2024.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2024.

SAVIANI, D. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 105–118, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.593. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVEIRA, J. S. **O Currículo da Região Oeste do Paraná**: elaboração, alterações, possibilidades e tendências. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.