

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional


PUCPRESS

Pedagogia das competências versus pedagogia histórico-crítica: formar para adaptação ou emancipação?

Competency-Based Pedagogy Versus Historical-Critical Pedagogy: Training for Adaptation or Emancipation?

Pedagogía por competencias versus pedagogía histórico-crítica: ¿formación para la adaptación o para la emancipación?

Leonardo Carlos de Andrade ^[a] 

Goiânia, GO, Brasil

Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, Departamento de Ensino Médio Integrado

Rosimeri da Silva Pereira ^[b] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Escola de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação

Como citar: ANDRADE, L. C.; PEREIRA, R. S.; Pedagogia das Competências versus Pedagogia Histórico-Crítica: Formar para Adaptação ou Emancipação? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 106-119, jan./mar. 2026.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS04>

Resumo

Considerando literatura especializada sobre o tema, este estudo teórico discute contrapontos entre uma Pedagogia Hegemônica, reconhecida e valorizada pelo ideário neoliberal e apoio ao relativismo pós-moderno, e uma Pedagogia contra hegemônica, dedicada aos interesses da classe trabalhadora e as possibilidades de transformação do trabalho educativo

^[a] Professor EBTT e doutorando em Educação pelo PPGE/ UESC, e-mail: leonardo.andrade@ifgoiano.edu.br

^[b] Doutora em Educação pela UNICAMP, rosimeri.pereira@unirio.br

escolar, observado como ferramenta de luta e emancipação sócio-histórica. Sustenta-se que o pensamento educacional hegemônico a) concebe a educação como instrumento de empregabilidade, b) desvaloriza práticas educativas de socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico e c) reduz a função da escola à preparação de indivíduos flexíveis e polivalentes para o mercado. Em contraposição, identifica-se evidências da Pedagogia Histórico-Crítica como pensamento educacional alternativo que a) resgata o debate sobre o trabalho como princípio educativo, b) afirma a centralidade da escola na socialização intencional e objetiva do saber e c) projeta a formação humana omnilateral como horizonte de emancipação. Como síntese, divulga-se o antagonismo entre dois projetos: de um lado, a pedagogia das competências, que adapta e individualiza a ação de compreensão do real, de outro, a pedagogia histórico-crítica, que humaniza genericamente e emancipa os indivíduos com vistas as possibilidades de transformação social.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências; Pedagogia Histórico-Crítica; Materialismo Histórico-Dialético; Trabalho como princípio educativo; Formação omnilateral.

Abstract

Considering specialized literature on the subject, this theoretical study discusses the contrasts between a Hegemonic Pedagogy, recognized and valued by neoliberal ideology and supporting postmodern relativism, and a counter-hegemonic Pedagogy, dedicated to the interests of the working class and the possibilities of transforming school educational work, seen as a tool for struggle and socio-historical emancipation. It argues that hegemonic educational thought a) conceives of education as an instrument of employability, b) devalues educational practices of socializing scientific, artistic, and philosophical knowledge, and c) reduces the function of the school to preparing flexible and versatile individuals for the market. In contrast, evidence of Historical-Critical Pedagogy is identified as an alternative educational thought that a) recovers the debate on work as an educational principle, b) affirms the centrality of the school in the intentional and objective socialization of knowledge, and c) projects omnilateral human formation as a horizon of emancipation. In summary, the antagonism between two projects is highlighted: on the one hand, competency-based pedagogy, which adapts and individualizes the action of understanding reality, and on the other hand, historical-critical pedagogy, which generically humanizes and emancipates individuals with a view to the possibilities of social transformation.

Keywords: Competency-Based Pedagogy; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Dialectical Materialism; Work as an educational principle; Comprehensive education.

1. Introdução

Atento aos contrapontos entre a pedagogia das competências enquanto expressão de uma corrente pedagógica que atende os interesses hegemônicos, e a pedagogia histórico-crítica, concebida como teoria pedagógica marxista, de base contra hegemônica, articulada aos interesses da classe trabalhadora, este ensaio deriva-se de uma palestra¹ proferida no III Encontro do III Ciclo de Estudos GEPETS², realizado no dia 13 de maio de 2025, cujo título foi Pedagogias das Competências a partir do referencial da Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. O objeto central de discussão, consiste em indagar se a pedagogia das competências, ao prometer autonomia e adaptabilidade, efetivamente contribui para a humanização ou se, ao contrário, reforça a lógica de expropriação da vida e da subjetividade dos trabalhadores, convertendo a escola numa instância de reprodução do capital. Ao tempo, que são tecidas considerações em favor da pedagogia histórico-crítica como baluarte de referência político-pedagógica que ressignifica a finalidade da escola, valorizando práticas educativas centradas na socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico e na problematização da prática social com vistas à compreensão do real, e as possibilidades de emancipação histórico-social.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a educação não pode ser analisada de forma neutra ou meramente técnica, mas deve ser compreendida como prática social situada no interior da luta de classes. Assim, a difusão das pedagogias do aprender a aprender e, em especial, da pedagogia das competências, constitui-se numa tentativa de reconfigurar o papel da escola a partir das demandas do mercado, deslocando a centralidade do conhecimento objetivo para o desenvolvimento de habilidades instrumentais e adaptativas. Em contraposição, a pedagogia histórico-crítica, ao afirmar o trabalho como princípio educativo e a totalidade como categoria central de análise, propõe uma concepção de escola que valorize e admita a democratização da produção acadêmico-científica, sem desconsiderar os fundamentos acumulados do campo da Filosofia e também artístico-cultural, tendo como horizonte a formação omnilateral e o enfrentamento dos desafios observados no interior da prática social.

É nesse horizonte que situamos a crítica às pedagogias do aprender a aprender e, em particular, à pedagogia das competências, cuja expansão contemporânea se deu em estreita consonância com a racionalidade neoliberal. No campo educacional, a difusão de perspectivas que relativizam a objetividade do conhecimento, dissolvem a totalidade em fragmentos e deslocam a função social da escola para a mera adaptação do indivíduo a contextos instáveis, e a pedagogia das competências figura como uma dessas formas de esvaziamento, travestida como aquela que nutre uma formação educacional centrada em práticas que sejam capazes de incursionar o aprendiz em ações de observação do concreto empírico, bem como da autoidentificação de possíveis hipóteses em favor da resolução dos problemas implicados no seu cotidiano.

A compreensão dessa inflexão demanda reconhecer a ambiguidade epistemológica que atravessa parte do construtivismo recepcionado no debate tanto da cultura escolar quanto das manifestações político-pedagógicas e acadêmico-científicas ao longo dos tempos. Neste sentido, identifica-se num conjunto de pesquisas a observação de que o construtivismo piagetiano, tal como apropriado por certos intérpretes, confere tendências tensionadas entre um cientificismo de corte positivista e um relativismo subjetivista que desemboca, não raro, na pós-modernidade (Ramos, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d e Duarte (2000). Tal perspectiva, ao negar a representação conceitual da objetividade e ao reduzir a construção do conhecimento a interações contingentes, anula a dimensão ontológica do processo de apropriação/objetivação humana e abre caminho para a centralidade de competências situacionais, forjadas no que serão compreendidos como itinerários formativos e campos de experiência centrados na prerrogativa da intuição e do interesse do aprendiz³. Tais fundamentos são rigorosamente advogados tanto no contexto de reforma do Ensino Médio no Brasil, estabelecido por intermédio da Lei de Nº 13.415 de 16.2.2017, quanto nos pressupostos identificados

¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tgmZub4hRhg&t=761s>>. Acesso em 07 de set. de 2025.

² A atividade foi organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Trabalho e Saúde, sob a coordenação da Professora Doutora Cristiane Lopes Simão Lemos (Universidade Federal de Goiás).

³ A esse respeito ver também trabalhos observados por Ferreti (2018), Silva et al (2023) e o de Silva e Pereira (2025);

pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao advogar por exemplo, como eixos estruturante da Educação Infantil as interações e experiências concretas da vida cotidiana.

Considerando a chave acima, historicamente a pedagogia das competências avança como diretriz “inovadora” especialmente a partir dos anos 1990, reconfigurando currículos, avaliações institucionais e formas de organização da gestão escolar sob o programa de ser eficaz em demandas da vida e do mercado: resolução de problemas, comunicação “eficiente”, trabalho em equipe, adaptabilidade e outros modismos pedagógicos. Tais formulações, como indicam os estudos críticos brasileiros, repercutem tanto na educação básica quanto na educação profissional e no ensino superior, tornando-se linguagem normativa de documentos de políticas educacionais. No interior deste debate importa ressaltar que tais evidências, quando analisadas à luz do materialismo histórico-dialético, são captadas em sua essência, e que, portanto, o deslocamento da função social da escola para a empregabilidade e naturalização da heteronomia imposta pelo capital, pode ser capaz de converter problemas estruturais em “déficits” individuais de competências.

Ante esse quadro, tal ensaio parte da crítica às pedagogias do aprender a aprender e à sua representante, pedagogia das competências, na busca por recolocar a escola como espaço de socialização intencional do conhecimento objetivo e da formação das novas gerações em suas máximas possibilidades.

Para isso, organizamos uma exposição em pelo menos duas seções: Na primeira, reconstruímos as bases epistemológicas da pedagogia das competências, que sustentam o deslocamento da centralidade do conteúdo para a forma adaptação-situação e para o conhecimento tácito, examinando suas implicações para o currículo e para a finalidade da escola. Na segunda seção, apresentamos expressões concretas da pedagogia das competências nas políticas empresariais da educação, em uma análise sincrônica com as questões efervescentes de nosso tempo, e em contrapartida, explicitamos as categorias nucleares do projeto educativo histórico-crítico (totalidade), considerando trabalho como princípio educativo, a tríade conteúdo-forma-destinatário, a catarse, a formação omnilateral, com vistas a sustentar um horizonte teleológico de emancipação e não de adaptação. Desse modo, a contribuição específica deste ensaio consiste em articular e expor, de forma didática, as disputas contemporâneas entre projetos formativos antagônicos, tomando a pedagogia das competências como expressão pedagógica do recuo teórico e do relativismo pós-moderno, e a pedagogia histórico-crítica, de base marxiana, como alternativa revolucionária. Em síntese, os fundamentos aqui mobilizados não fornecem apenas meios para compreender o mundo educacional, mas para transformá-lo, recolocando a escola no centro de um projeto de formação humana que ultrapasse a promessa adaptativa sendo, portanto, capaz de assumir, conscientemente, o dever de uma nova sociabilidade.

2. “Aprender a aprender” como cantos de sereia: o caso da pedagogia das competências

A discussão sobre a pedagogia das competências, como expressão mais acabada das pedagogias do “aprender a aprender”, precisa ser situada no interior da disputa entre teorias críticas e não críticas da educação. Saviani (2008), em *Escola e Democracia*, formula essa distinção como um marco para compreender a função social da escola. Para ele, as pedagogias não críticas, como a tradicional, a escolanovista e o tecnicismo, naturalizam a ordem vigente e reduzem a escola a um espaço de adaptação. Já as pedagogias críticas, como é o caso da histórico-crítica, reconhecem que a educação está imersa na totalidade das relações sociais e que, por isso, deve assumir uma direção consciente de transformação. Essa chave de leitura permite compreender que a pedagogia das competências se inscreve no campo não crítico, ainda que se apresente com uma roupagem inovadora e até progressista.

Duarte (2001), parte de uma alegoria literária para explicar a sedução exercida pelas pedagogias do aprender a aprender. Inspirando-se na Odisseia de Homero, recorrendo ao mito do “canto das sereias”, o autor explicita que assim como as sereias atraíam os navegantes com uma melodia sedutora, para logo em seguida conduzi-los ao naufrágio, as pedagogias do aprender a aprender envolvem educadores e gestores com promessas de autonomia, criatividade e protagonismo estudantil, para em seguida conduzi-los ao fracasso escolar. O efeito, é a celebração do papel

adaptativo da escola, que, em vez de promover a emancipação humana, ajusta os indivíduos às exigências imediatas do capital. Trata-se, portanto, de um canto sedutor que mascara sua função real, a formação de mão de obra para um perfil esperado nessa fase da reestruturação produtiva, tendo como horizonte a reprodução do capital.

No núcleo dessas pedagogias encontram-se quatro princípios valorativos destacados por Duarte (2003). O primeiro sustenta que as aprendizagens realizadas pelo próprio indivíduo, sem mediação do outro, seriam mais valiosas do que aquelas transmitidas. O segundo afirma que desenvolver métodos de construção de conhecimento seria mais importante do que apropriar-se do saber já elaborado socialmente. O terceiro defende que a atividade pedagógica deve emergir dos interesses imediatos e pessoais do aluno. E o quarto estabelece que a função primordial da educação é preparar o indivíduo para acompanhar e se adaptar às transformações aceleradas da sociedade contemporânea. Tomados em conjunto, esses princípios destituem a função social e finalidade da escola, em vez de possibilitar a apropriação crítica do patrimônio cultural da humanidade, relativizam o conhecimento sistematizado e exaltam procedimentos, experiências e estratégias individuais de aprendizagem.

Sob o lema do aprender a aprender, diferentes pedagogias se desenvolveram, desde a pedagogia nova de inspiração deweyana, o construtivismo piagetiano, as apropriações liberais que interpretam e multilam a obra Freireana, culminando na pedagogia das competências (Andrade, 2023). Em todas elas, o conhecimento deixa de ser visto como mediação fundamental e passa a ser tratado como instrumento relativo, subordinado às necessidades do indivíduo e, sobretudo, às demandas externas do mercado. A pedagogia das competências, nesse sentido, representa a síntese mais elaborada desse movimento, especialmente em sua apropriação pelas reformas educacionais neoliberais.

Ramos (2001a; 2003) mostra que a pedagogia das competências não é um fenômeno isolado do Brasil, mas integra um movimento internacional coordenado por organismos multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho). Seu surgimento no país, especialmente a partir da década de 1990, esteve vinculado às reformas do Estado e à reestruturação produtiva, cujo objetivo era moldar a educação segundo os parâmetros da acumulação flexível e do neoliberalismo. Nesse contexto, a escola passou a ser convocada a formar sujeitos empregáveis, adaptáveis e multifuncionais, capazes de responder às exigências da competitividade internacional (Andrade, Ximenes e Anes, 2023).

O conceito de competência é fulcral nesse processo. Para o principal autor dessa corrente pedagógica, Perrenoud (1999, p. 7), este conceito se define como “capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para a Base Nacional Comum Curricular, competência é a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana”, assim como “do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8). A ideia central em ambas as definições é clara: o conhecimento só tem valor quando imediatamente aplicável. A escola deixa de ser espaço de sistematização do saber, desenvolvimento de uma humanidade plena de sentidos e desinteressada, para se converter num centro de treinamento de desempenhos situacionais.

A pedagogia das competências, antes de consolidar-se como paradigma hegemônico no Brasil e em outros contextos internacionais, se constituiu por um itinerário que remonta ao behaviorismo típico da década de 1960. Para Saviani (2008a), nesse período, sob a influência direta do behaviorismo, a noção de competência se confundia com os objetivos pedagógicos, como atingir um objetivo significava adquirir a competência correspondente. O ensino era estruturado em termos de desempenhos observáveis, mensuráveis e específicos, reduzindo a aprendizagem a uma sequência de estímulos e respostas. Saviani (2008a) observa que, nessa matriz, a competência era essencialmente a tradução pedagógica da noção de objetivo operacional, inserindo a escola na lógica da eficácia instrumental. Essa concepção inicial reflete a influência de uma racionalidade tecnicista, na qual a formação humana se converte em adestramento voltado para tarefas delimitadas.

Nas décadas de 1980 e 1990, porém, ocorre um salto devido à ascensão do neoliberalismo no Brasil e um deslocamento significativo, a pedagogia das competências incorpora referenciais do construtivismo, particularmente

a partir da influência piagetiana, mas de maneira já marcada pelo que Saviani (2008a) e Ramos (2003) identificam como neoconstrutivismo. Esse movimento assume a premissa de construção subjetiva do conhecimento, da aprendizagem como centralidade do processo educativo, do aluno como o principal responsável pela busca pelo saber e da valorização da experiência cotidiana como ponto de partida e chegada.

Contudo, segundo Saviani (2008a) ao contrário do construtivismo tradicional, o neoconstrutivismo minimiza ou escanteia a própria matriz piagetiana e se aproxima prioritariamente de teses pós-modernas, recusando a objetividade do conhecimento, a universalidade das verdades científicas e qualquer perspectiva de totalidade. Ramos (2003) mostra como esse neoconstrutivismo se funde a outra teoria hegemônica, o neopragmatismo, produzindo uma epistemologia que enaltece a adaptabilidade e o relativismo cultural, na qual o conhecimento é reduzido à sua utilidade imediata, ao “tido como compartilhado”, e a verdade é substituída pela subjetividade dos olhares de quem a apreende.

Essa inflexão epistemológica tem implicações diretas na noção de competência. Para Perrenoud (1999), competência é a “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O que está em jogo não é o domínio objetivo de conteúdos científicos, artísticos ou filosóficos, mas a mobilização de saberes (explícitos ou tácitos) para responder de forma prática a situações-problema. Competência, assim, é entendida como uma articulação flexível de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a adaptação do indivíduo a contextos de mudança. Essa definição, amplamente divulgada em escala internacional, foi incorporada em diversos documentos oficiais, inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum -Formação (BNC-F), o que mostra como a pedagogia das competências tornou-se normativa nas políticas educacionais brasileiras.

O processo de institucionalização dessa pedagogia está ligado a um contexto mais amplo de reformas neoliberais, especialmente a partir dos anos 1990, quando organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e grandes conglomerados empresariais passaram a financiar e orientar políticas educacionais em países periféricos. Como destaca Ramos (2003), ocorre nesse movimento a psicologização das questões sociais. Problemas como a informalidade no mundo do trabalho, a desigualdade e a precarização passam a ser reduzidos ao motivo de falta de competências e responsabilidade individual dos trabalhadores/as. Em lugar de questionar as determinações sociais, políticas e econômicas, transfere-se ao indivíduo a responsabilidade de adaptar-se continuamente às metamorfoses do mercado de trabalho, sob o risco da culpabilização de seu próprio fracasso.

No campo da saúde, por exemplo, Barry (2010) sintetizou a noção de competência como “combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam ao indivíduo desempenhar tarefas de acordo com demandas em contextos dinâmicos”. Tal formulação exemplifica como a categoria é polivalente e se espalha por diferentes áreas, sempre mantendo o traço adaptativo. Na educação, a noção de competência ganha vida na orientação de currículos e nos projetos formativos de sujeitos flexíveis, proativos, empreendedores e capazes de gerir a si mesmos diante da instabilidade (Andrade et al, 2023). É essa a base do que Duarte (2001; 2010) denuncia como o “canto de sereia” do aprender a aprender, um discurso que promete autonomia e emancipação, mas que, em sua concretude, realiza apenas a captura da subjetividade do trabalhador e sua adequação à lógica da acumulação flexível.

Dessa maneira, a pedagogia das competências deve ser compreendida como uma pedagogia hegemônica, articulada aos interesses do capital. O que se apresenta como “aprender a aprender” e como “formação integral” nas reformas educacionais que incorporam essa pedagogia é, na realidade, uma pedagogia adaptativa, centrada no indivíduo-situação, que naturaliza as desigualdades sociais e dissolve o horizonte da transformação social. Ao enfatizar o conhecimento tácito, a experiência imediata e a reflexividade cotidiana como núcleos da aprendizagem, ela realiza um recuo teórico e rebaixa o papel da escola à função de preparar sujeitos para o emprego incerto e precarizado, multilando o princípio educativo do trabalho em princípio educativo de “empregabilidade”.

A primeira questão que se coloca, portanto, daqui em diante é: o que é educação para a pedagogia das competências? A resposta pode ser sintetizada na premissa indivíduo-situação. O aluno é visto como alguém que precisa aprender a refletir sobre suas experiências imediatas para adaptá-las a contextos em constante mutação. A prática

social é, nesse sentido, reduzida a situações fragmentadas e imediatas, esvaziada de seu caráter histórico. O mercado aparece não apenas como horizonte, mas como ponto de partida e de chegada da ação educativa. O resultado é um modelo essencialmente adaptativo, que não questiona as contradições sociais, mas as naturaliza como dado incontornável.

Esse paradigma também redefine a relação entre forma e conteúdo, e pelo menos mais duas questões são observadas neste movimento – onde estamos e para onde vamos? ou seja a) como se ensina e b) o quê se ensina? Para a pedagogia das competências, a forma (isto é, a capacidade de lidar com problemas e situações adversas nesse caso) prevalece sobre o conteúdo (neste caso, um amontoado entre conceitos, procedimentos, habilidades, práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores). O conhecimento tácito, ou seja, aquele que se constrói na experiência individual e nas relações cotidianas, converte-se em núcleo central da formação, que por sua vez, é deslocada para o aluno. Os estudantes não são tomados como sujeitos históricos, inseridos em contradições sociais, e sim como indivíduos abstratos, portadores de interesses pessoais, compreendidos neste caso como o real objeto-guia da atividade político-pedagógica.

E a quarta questão que se coloca neste cenário é - em razão de que se educa a partir das competências? O horizonte último dessa pedagogia é a formação de um cidadão produtivo, ajustado às demandas da economia. Antunes (2003) e Harvey (1992) ao discutir a transição do fordismo e do taylorismo, centrados na divisão rígida do trabalho, para o toyotismo e a acumulação flexível, nos mostram como o capital passou a exigir um trabalhador polivalente, multifuncional e “liofilizado”⁴, preparado para múltiplas tarefas em contextos de precarização. A pedagogia das competências responde a essa demanda ao formar sujeitos adaptáveis e flexíveis, internalizando as novas exigências do mercado.

Nesse enredo emana o caráter “flexível” da força de trabalho forjada nessas pedagogias, em que importa menos a formação humana e mais a adaptabilidade, valorando competências cotidianas e a capacidade de aprender outras. Em suma, nessas, as práticas, habilidades e comportamentos são enviesados para aprender e para submeter-se ao novo, formando sujeitos de visão sincrética do todo, mas que atendem a dinamicidade e fluidez da acumulação flexível. (Andrade, et al, 2023, p.31)

Trata-se, portanto, da face educacional do neotecnicismo, que articula a escola aos interesses da acumulação flexível. Nesse processo a educação se torna um espaço estratégico para capturar não apenas a força de trabalho, mas também a subjetividade dos indivíduos, mobilizando suas disposições afetivas e objetivas como parte do processo produtivo. Segundo Saviani (2008a), essa captura se expressa ainda, com outros contornos, no ensino superior, como uma espécie de pedagogia corporativa, que aproxima universidades e empresas no intuito de formar perfis profissionais ajustados às demandas do capital.

Nesse movimento de educar trabalhadores/as aos interesses do capital, a pedagogia das competências assume a lógica da inclusão-excludente ou seja amplia-se o acesso a processos formativos em distintos níveis e instituições, mas em um processo educativo limitado e raso que mantém e reproduz as desigualdades. A promessa de inclusão e empregabilidade no mercado de trabalho se converte, na verdade, objetivamente, em uma exclusão-includente, o sujeito é integrado ao sistema apenas para ocupar posições informais e precárias (Kuenzer, 2002).

Assim, a pedagogia das competências deve ser compreendida como um dos cantos de sereí, que seduz ao anunciar autonomia, protagonismo e adaptação às mudanças, mas sua função real é forjar um perfil de trabalhador que atende à lógica do mercado, subordinando a formação à empregabilidade e ao desempenho situacional. Ao privilegiar o conhecimento tácito, os interesses individuais e a utilidade imediata, obstaculiza a apropriação do patrimônio humano-genérico, o desenvolvimento da humanidade em suas múltiplas determinações e obnubila as possibilidades de transformação social.

⁴ Ver Antunes (2009) e Andrade, Ximenes e Anes (2023).

3. Pedagogia das competências: Expressões concretas e possibilidades de superação

O antagonismo entre a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia das competências exprime dois projetos formativos antagônicos. Como mostram Duarte (2003), Andrade (2023) e Tuleski (2021), a pedagogia histórico-crítica concebe a escola na totalidade das relações sociais, na luta pela humanização e suas máximas possibilidades pela apropriação crítica das grandes objetivações humanas acumuladas no transcorrer da história (ciência, arte e filosofia). A pedagogia das competências, segundo Ramos (2003), converte a escolarização em tecnologia de adaptação às exigências do capital, deslocando o eixo do conhecimento objetivo para a eficácia do indivíduo em situações específicas de mercado.

Pela mediação da arte literária, como é o caso da metáfora de Rumpelstiltskin enunciada a seguir, é possível compreender as determinações implicadas na categoria de análise “interesses antagônicos”. O personagem em questão é oriundo de uma produção⁵ que remonta a tradições orais europeias e foi registrada pelos Irmãos Grimm em sua célebre coletânea de contos do século XIX.

Na supracitada arte literária, um moleiro, em busca de prestígio, mente ao rei afirmando que sua filha seria capaz de transformar palha em ouro. Intrigado, o monarca exige que a jovem prove tal habilidade sob ameaça de morte. Diante do impossível, surge uma criatura sombria, o gnomo *Rumpelstiltskin*, que se oferece para realizar a tarefa em troca de algo precioso. Em um primeiro momento, a jovem lhe entrega um colar, depois um anel, até que, diante da terceira exigência do rei, é compelida a prometer o próprio filho ao gnomo.

Rumpelstiltskin, assim, representa a figura daquele que troca desejos ou promessas de riqueza pela própria vida e humanidade do outro, estabelecendo um pacto perverso que confere benefícios imediatos, mas cobra um preço insuportável. Ao final, a jovem consegue livrar-se do pacto ao descobrir o nome verdadeiro do gnomo, elemento que simboliza a revelação da verdade oculta por trás da ilusão.

Tal como o gnomo que promete transformar palha em ouro exigindo, em troca, a vida do outro, a pedagogia das competências oferece satisfazer o desejo social de preparar indivíduos para o mercado de trabalho na promessa de se ter sucesso em um mundo em constante mudança. No entanto, o preço é a expropriação da humanidade dos estudantes, forjados não como sujeitos da história, mas como força de trabalho formatada para o trabalho abstrato, isto é, para a subsunção de sua atividade concreta aos imperativos da valorização do capital (Ramos, 2003; Duarte, 2003).

A gênese dessa pedagogia, se gesta em um primeiro momento de constituição via behaviorismo, quando “competência” equivale a objetivos operacionais e a aprendizagem como objeto de desempenho observável e mensuráveis por intermédio da aplicação de testes. A crise do fordismo e a reestruturação produtiva abriram um segundo momento em seu desenvolvimento: a incorporação de um construtivismo de feição neoconstrutivista, que preserva a centralidade da “construção” subjetiva da realidade, incorporando pressupostos da pós-modernidade e neopragmatismo, no qual o conhecimento se relativiza, a verdade se fragmenta e a utilidade imediata passa a ser o critério norteador do trabalho pedagógico como nos assinala Ramos (2003) e Saviani (2008a).

Nesse deslocamento, a “competência” deixa de ser apenas um objetivo específico de aprendizagem, para tornar-se a capacidade de mobilizar saberes em situações adversas, ascendendo como matriz do trabalho pedagógico e das avaliações, rebaixando o lugar do conteúdo sistematizado e universal, pela rubrica do par indivíduo-situação. Para Ramos (2003 e Duarte (2001;2003) tal processo evidencia o efeito ideológico desse sucessivo movimento esclarecendo que do lema do Aprender a Aprender, emana-se a promessa de autonomia e criatividade dos estudantes, mas o que se concretiza é um recuo teórico em direção ao conhecimento tácito e às “experiências” como critério de

⁵ A figura de *Rumpelstiltskin* aparece em uma forma literária pela primeira vez na obra *Pentamerone* (também conhecido como *Lo cunto de li cunti*), do neapolitano Giambattista Basile, publicada entre 1634 e 1636. A versão mais conhecida, no entanto, é a coletada e publicada pelos Irmãos Grimm, que incluíram o conto em sua edição de 1812, e até hoje se faz presente em diferentes histórias infantis, contos populares e animações (POOK PRESS, 2025).

legitimidade do saber, dissolvendo a humanidade universal na soma de particularidades e interesses imediatos. Já Tuleski (2021) explicita o custo subjetivo desse arranjo, uma formação que se converte em gestão de si mesmo para contextos instáveis, e a uma escola que abandona sua função de elevar o pensamento das massas, do empírico ao teórico, da passagem da consciência em-si para a consciência para-si.

Se os conhecimentos produzidos historicamente despidos de sua historicidade servem para a elaboração de uma concepção de mundo que busca a manutenção da sociedade burguesa, não seriam estes mesmos conhecimentos tomados em sua historicidade fundamentais para a constituição de uma concepção de mundo que demonstre a inviabilidade deste modo de produção, justamente por imprimir no processo de produção, distribuição e consumo uma forma de ser inerentemente desigual? Tomar os meios de produção para romper com tal lógica desigual não implicaria em tomar para si também os conhecimentos que produziram tais meios? (Tuleski, 2021, p.135).

É precisamente aqui que a pedagogia histórico-crítica reorganiza o problema. Em lugar de tomar a sociedade como simples constatação e a escola como agência de empregabilidade, recoloca a pergunta “o que é educar?” em novos patamares do plano ontológico da formação humana. Com base na tradição histórico-cultural, Saviani (2019), Duarte (2001), Andrade (2023) e Tuleski (2021) afirmam que educar é socializar, de modo intencional, o patrimônio cultural objetivado, articulando singular, particular e universal. O estudante singular não se forma senão pela mediação particular da escola, que possibilita direta e intencionalmente seu acesso ao universal (conteúdos científicos, artísticos e filosóficos) como condição de elevação qualitativa do pensamento e da práxis.

A pedagogia histórico-crítica situa a escola dialeticamente como um espaço de disputa de classes, pois ainda que esta sofra as determinações do modo de produção capitalista, gesta possibilidades e instrumentos para o devir de uma nova sociabilidade (Saviani, 2012; Andrade, 2023). Esse movimento exige entender a escola pelo seu potencial de desfetichização do real, pois não vivemos numa “sociedade do conhecimento”, mas sim numa sociedade de ilusões que confunde informação e opinião com o saber sistematizado, narrativas com a verdade e alienação com liberdade (Saviani e Duarte (2012). Por isso, a escola deve ser o espaço que tensiona o senso comum pelo conhecimento teórico, ademais o conhecimento é uma das primeiras condições para liberdade (DUARTE, 2003).

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 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.
(Já faz tempo que escolhi, de Thiago de Melo).

O compromisso pela socialização das verdades já descobertas e pela mudança qualitativa na práxis, são marcas de um trabalho educativo histórico-crítico. Para Saviani (2012) e Andrade (2023) o ato de produzir a humanidade em

cada indivíduo singular, passa pelas perguntas “o que, como e para quem ensinar?”, e a pedagogia histórico-crítica, diferente da pedagogia das competências, responde esta questão pela unidade dialética entre conteúdo–forma–destinatário.

Os conteúdos, não como meio para alcançar uma competência, mas sim, como instrumentos essenciais para o processo de humanização. A forma, que diz respeito às possibilidades de trato e sistematização do saber não parte do espontaneísmo ou dos caminhos tácitos encontrados pelo próprio estudante, mas de uma organização intencional e objetiva, que considera professor e aluno/a, na busca por promover a ascensão do abstrato ao concreto.

Se a forma, diz respeito às possibilidades de trato e sistematização do saber que não parte do espontaneísmo ou dos caminhos tácitos encontrados pelo próprio estudante, mas de uma organização intencional e objetiva, que considera professor e aluno/a, na busca por promover a ascensão do abstrato ao concreto, nesta direção os conteúdos de ensino são compreendidos como instrumentos essenciais para o processo de humanização e não como meio restrito em si em favor exclusivamente de uma dada competência comportamental. Desse modo o destinatário não é o aluno abstrato, mas o aluno concreto, que leva marcas de classe, território, raça e gênero, e que necessita ser tomado por suas especificidades dentro da periodização do desenvolvimento humano (Andrade, 2023).

Essa unidade observada acima supõe a necessidade ontológica de apropriação do gênero humano e a dialética do ensino-aprendizagem entre professor–aluno. Considerando que tais categorias fazem parte dos fundamentos da didática histórico-crítica, que parte de premissas concretas do ato de ensinar e aprender na escola: nem imposição vertical de conteúdos, nem culto aos interesses imediatos do aluno, mas um percurso intencional que parte da prática social, sistematiza os conhecimentos essenciais à fins de garantir as melhores formas de sua apropriação, e retorna à prática social, pela práxis transformadora dos indivíduos. (idem, 2023)

Para a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento do psiquismo requer a apropriação de conceitos científicos, mais desenvolvidos que o conhecimento empírico ou cotidiano, cujo domínio reorganiza as funções psicológicas superiores em níveis mais elevados. Por isso, o conhecimento teórico não é acessório, mas alavanca o processo de organização do pensamento, e por conseguinte, a capacidade de compreender e agir no mundo de uma forma mais qualitativa (Tuleski, 2021). Neste sentido o chamado “conhecimento tácito” é, quando muito, ponto de partida pois os indivíduos estão inseridos em relações sociais marcadas pelo cotidiano, no entanto, não devemos restringir o trabalho pedagógico a tal “ponto de “partida” mantendo os indivíduos nas limitações impostas pelo cotidiano.

Quanto à teleologia⁶ de se pensar em um devir para educação cabe ainda a seguinte questão— “educa-se em razão de quê?” A resposta desta problemática à luz da pedagogia histórico-crítica se faz em direção a defesa de uma formação omnilateral, o que requer a superação da dicotomia entre teoria e prática e tal movimento político-pedagógico se esclarece pela produção de trabalhadores ricos de mediações, capazes de articular competência técnica e compromisso político em direção a uma individualidade cada vez mais livre e universal (Duarte, 2003; Tuleski, 2021; Andrade, 2023). É nesse ponto que se reitera o caráter contra hegemônico da PHC, ao invés de legitimar⁷ a flexibilização e a instabilidade como destino, seus princípios recolocam a formação plena de sentidos no horizonte do devir humano, isto é, da possibilidade real de transformar as condições existentes.

A partir daí, a crítica aos princípios do aprender a aprender torna-se evidente. Primeiro, a ideia de que “as melhores aprendizagens são as que o indivíduo realiza por si”, e que sob relações alienadas, ignora que a humanização é produto de relações sociais, sempre mediadas por um saber mais desenvolvido. A escola, quando orientada pela PHC, possui um potencial desfetichizador pois pela mediação do trabalho educativo é possível se enriquecer de humanidade

⁶ Sabe-se que para Marx (2010), teleologia é a capacidade de prévia ideação, o ato de antecipar em pensamento a atividade prática que se materializará no trabalho. No entanto, neste caso, a categoria teleologia aqui utilizada representa um dos princípios curriculares apresentados pelo Coletivo de Autores (Soares et al., 1992). Teleologia enquanto dimensão que atravessa o currículo e projeto escolar, é um princípio que diz respeito ao pensamento de futuro da sociedade, ao que se busca enquanto horizonte de transformação.

⁷ Ramos (2003) demonstra que a pedagogia das competências se consolidou como pedagogia hegemônica exatamente porque se ajusta às reformas neoliberais e à racionalidade empresarial: a “competência” vira idioma oficial de políticas, currículos e avaliações, ao mesmo tempo em que psicologiza questões sociais, convertendo desigualdade, desemprego e precarização em “falta de competências” individuais. Esse deslocamento anula a totalidade e obnubila a crítica, fazendo da escola instância de adaptação.

(pelo conceito científico, pela obra de arte, a partir da reflexão filosófica, etc), e isso é condição para romper a imediatidade cotidiana.

Segundo, a máxima do aprender a aprender de que “desenvolver métodos de busca vale mais do que apropriar-se de conteúdos” incorre no paradoxo de reinventar a roda, também compreendida como pseudo-pesquisa-ação. Ocorre aqui uma relativização da ciência e das grandes objetivações humanas, ademais, manter o indivíduo na condição de dominado (considerando a possibilidade de tomar a história para si), sob estímulo do desenvolvimento de uma proatividade, de busca individual por respostas-situações é premissa das pedagogias dominantes (Saviani, 2012; Duarte, 2003).

Terceiro, a defesa de que “o ensino deve ser motivado pelos interesses pessoais do aluno” transforma o ponto de partida em ponto de “ficada”, pois se ele apenas reproduz o que domina e o que já conhece, obnubilando o papel da catarse — que é a passagem, rumo a constituição de uma nova forma de consciência. Não há salto qualitativo, permanece-se no âmbito do imediato, e a formação não possibilita a ascensão do empírico ao concreto pensado, do singular ao universal (Saviani, 2012; Duarte, 2003; Tuleski, 2021).

Quarto, a premissa de que “a escola deve preparar para adaptar-se às mudanças aceleradas” explicita o pacto com o neoliberalismo, destituindo a finalidade da educação escolar de formar humanamente as novas gerações, para preparar mão-de-obra para empregabilidade no mercado. Se naturaliza aqui o perfil do trabalhador polivalente e flexível, em detrimento daquilo que a PHC defende consistentemente, formar para transformar. Por isso, Ramos (2003) e Saviani (2012) estabelecem uma crítica à captura da subjetividade no interior dessas pedagogias hegemônicas e recolocam a educação no horizonte da emancipação.

Dito de outro modo, se a pedagogia das competências encena o contrato de Rumpelstiltskin — ouro aparente hoje, vida vendida amanhã — a pedagogia histórico-crítica, representa a recusa desse pacto. Em vez de vender a alma da escola e dos estudantes à performances do mercado neoliberal, reafirma sua função ontológica lembrando que o papel da prática educativa deve se propor a produzir, intencionalmente, a humanidade em cada indivíduo por intermédio sobretudo da apropriação crítica do saber, projetando a passagem da consciência em-si à consciência para-si, recolocando o devir de uma nova sociabilidade como horizonte real.

4. Considerações finais

Considerando literatura especializada sobre o tema, à luz de rigorosa revisão bibliográfica, este artigo discute contrapontos entre uma Pedagogia Hegemônica, reconhecida e valorizada pelo ideário neoliberal, e uma Pedagogia contra hegemônica atenta aos interesses da classe trabalhadora e as possibilidades de transformação do trabalho educativo escolar numa ferramenta de luta e emancipação sócio-histórica.

Para fins de organização e análise dos dados, admitimos a Pedagogia das competências, como aquela incorporada ao movimento das políticas educacionais brasileiras, responsável neste caso pelo deslocamento do conceito de formação humana para o de competências e suas implicações neopragmáticas de adaptabilidade para o mercado de trabalho e de apreensão de conhecimento na escola.

Como se buscou demonstrar, a Pedagogia das competências insere-se no conjunto das tendências educacionais contemporâneas alinhadas ao neoliberalismo, especialmente a partir da década de 1990, quando se consolidou como orientação pedagógica privilegiada nas reformas educacionais brasileiras. Amparado por legislações federais, estaduais e municipais, bem como por políticas como a BNCC, o pensamento educacional hegemônico assume feição de uma Pedagogia idealista ao transferir para a escola a responsabilidade de resolver os problemas sociais por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, descolando-se da necessidade de transformação estrutural da sociedade. A lógica subjacente consiste em responsabilizar os indivíduos pela sua “empregabilidade” e adaptabilidade, ocultando as contradições próprias da sociedade capitalista.

No plano pedagógico, a pedagogia das competências reduz a docência à execução de prescrições, como cadernos e livros didáticos padronizados, planos, propostas de ensino e sistema de avaliação centralizados, convertendo o trabalho educativo em atividade alienada. Essa pedagogia desloca a finalidade da escola para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, forjando um novo tipo de trabalhador polivalente, flexível e subjetivamente capturado pela ideologia empresarial. Assim, a formação humana plena é substituída por um treinamento adaptativo, marcado pela valorização do conhecimento tácito, pela prevalência da forma sobre o conteúdo e pela centralidade de um “aluno abstrato” descolado de suas condições concretas de vida.

Tal movimento não é casual, mas parte de um processo mais amplo em que o conhecimento científico se transforma em força produtiva, incorporado diretamente ao processo de acumulação capitalista. Como ressaltam Ramos (2003) e Duarte (2003), o capital volta-se crescentemente para setores antes periféricos, como a educação, tanto pela possibilidade de mercantilização do ensino quanto pela necessidade de gerar inovações tecnológicas e organizacionais que assegurem competitividade. Nesse contexto, a pedagogia das competências apresenta-se como cerne das reformas educacionais, legitimando a reestruturação produtiva e as novas formas de exploração do trabalho sob o discurso da inovação e da autonomia.

Diferentemente dessa perspectiva adaptativa e funcionalista, a pedagogia histórico-crítica recoloca a escola em sua função ontológica de socializar, de modo intencional e sistemático, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, permitindo que os indivíduos avancem da consciência em-si à consciência para-si. Para Saviani (2012), o trabalho educativo é justamente o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente construída coletivamente. Nessa chave, a finalidade da educação é a formação omnilateral, articulada ao trabalho como princípio educativo e à luta pela emancipação humana.

Trata-se, portanto, de duas concepções antagônicas. A pedagogia das competências que incursiona propostas de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, reproduzindo as relações hegemônicas de dominação, e a pedagogia histórico-crítica⁸ cujos princípios defendem formação de indivíduos capazes de compreender criticamente a realidade, superando a alienação e intervindo no processo histórico. Se a primeira representa uma pedagogia, que confina o estudante em seus interesses imediatos e na reflexividade cotidiana, a segunda busca garantir processos de catarses no interior da escola e na elevação da consciência dos trabalhadores a um nível qualitativamente superior, lembrando que a) nos inícios da escolarização a Problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos; neste caso b) A teoria em si não transforma a prática social, mas pode colaborar para a sua mobilização, e sendo assim, esta premissa deve ser assimilada de forma ativa por quem deve gestar tais mudanças; c) entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho educativo de conscientização das massas por intermédio da produção dos meios materiais e planos concretos de ação; lembrando que a educação, portanto, não altera o modo direto e imediato da prática social, mas sim de modo indireto e mediato, ou seja sua ação concreta se dá diretamente por mediações, agindo sobre os sujeitos da prática.

Em síntese, enquanto a pedagogia das competências responde às demandas do capital e se ancora na lógica da adaptação, a pedagogia histórico-crítica se projeta como alternativa contra hegemônica, articulada ao horizonte da liberdade e da transformação social. É nessa tensão que se decide o futuro da escola: ou ela se mantém como agência de reprodução das relações sociais de exploração, ou se torna espaço de produção de indivíduos críticos, capazes de tomar a história para si e participar ativamente da construção de uma nova sociabilidade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 30 out. de 2025.

⁸ A esse respeito ver Saviani (2008b)

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

ANDRADE, L. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: Notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos**. 1. ed. Goiânia: Editora IFGoiano, 2023. 146 p.

ANDRADE, L. C.; et al. Acumulação flexível e o “aprender a aprender”: repercussões dos interesses neoliberais sobre a educação. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 33, n. 1, p. 23–37, 2023. DOI: 10.18224/frag.v33i1.13461.

ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 1. n. 1. p. 25-33, jun. 2009

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, 6 vol. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval; SANFELICE, Jose Luis; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3, maio/ago. 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POOK PRESS. **Rumpelstiltskin History**. In: Pook Press. Disponível em: <https://www.pookpress.co.uk/project/rumpelstiltskin-history/>. Acesso em: 7 set. 2025.

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

RAMOS, M. N. **Trabalho, educação e formação profissional: bases para a crítica da pedagogia das competências.** São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, M. N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 335-351, maio/ago. 2001b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** 1. ed. Autores Associados, 2019.

SILVA, J. M.; PEREIRA, R.; ALVES, D.; ROCHA, R. B. **A Reforma do Ensino Médio para além da teoria da curvatura da vara: eis o ponto de Partida.** In: Anais da Jornada do HISTEDBR intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica E Educação Escolar: Primavera Nos Dentes, 2023, São Carlos: UFSCAR, 2023. v. 1. p. 1-172.

SILVA, J. M. PEREIRA, R.S. **Sociedade, Educação e Cidadania: Representações da Reforma do Ensino Médio no Brasil.** In Anais: Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições [recurso eletrônico] / Thiago S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto: Editora Cravo, 2025. Portugal.

TULESKI, S. **Formar para adaptar ou formar para transformar?** Educação escolar, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Maringá: EDUEM, 2021.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 10.11.2025 / 11.10.2025

Aprovado/Approved: 25.02.2026 / 02.25.2026