

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO EXPRESSÃO TEÓRICA DO MARXISMO NA EDUCAÇÃO E A CRÍTICA À FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

A HISTORIC-CRITICAL PEDAGOGY AS THE THEORETICAL EXPRESSION OF MARXISM ON EDUCATION, AND THE CRITICS ON COMPETENCE-BASED PEDAGOGY

Lidiane Teixeira Brasil MAZZEU¹

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste na apresentação de algumas reflexões sobre o papel da educação escolar na formação humana. Para tanto, propõe uma discussão não apenas acerca da compreensão de categorias da pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação, como também a respeito da formação por competências, ideário presente nos diversos segmentos da educação escolar em nosso país. O desenvolvimento da argumentação estrutura-se em torno da crítica aos fundamentos políticos, econômicos e ideológicos preconizados pela pedagogia das competências, que se revelam favoráveis à adaptação dos indivíduos à lógica do capital; e na defesa da educação escolar e do conhecimento científico como essenciais à formação humana em uma perspectiva emancipatória do homem, tal como defendido pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências; Pedagogia Histórico-Crítica; Marxismo; Educação Escolar; Formação Humana.

ABSTRACT

This paper aims to present a discussion about the school education role in the human formation process. Therefore, it proposes not only an analysis about the comprehension of the categories of the historic-critical pedagogy -understood as the theoretical expression of Marxism on education – but also, about the competence-based pedagogy, a model disseminated in the several levels of school education in our country. The argumentation is structured first upon the critics on the political,

¹ Doutoranda em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara, SP. E-mail: <librasil@ig.com.br>.

economical and ideological fundamentals - proclaimed by the competence-based pedagogy - which reveal themselves as suitable to the individuals adaptation to the logic of the modern capitalism system; and upon the defense of school education and scientific knowledge transmission as an essential process to the human development in an emancipating perspective, as praised by the theoretical principles of the historic-critical pedagogy.

Keywords: *Competence-based Pedagogy; Historic-Critical Pedagogy; Marxism; Scholar Education; Human Formation Process.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo consiste na apresentação de algumas reflexões acerca do papel da educação escolar na formação humana, alicerçadas nas contribuições da pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação.

As idéias aqui defendidas contrapõem-se às veiculadas pelas pedagogias contemporâneas, especialmente à formação por competências, que tem lugar nas políticas propostas para os diversos segmentos da educação escolar em nosso país. Nosso questionamento a essa pedagogia refere-se à primazia da prática cotidiana imediata e à secundarização dos conteúdos teórico-científicos nos processos de formação dos indivíduos.

Buscaremos evidenciar que os pressupostos da pedagogia das competências colocam a educação escolar a serviço da adaptação à lógica do capital. Em contraposição a essa perspectiva, apresentaremos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação, cuja concepção de educação escolar e formação humana mostram-se efetivamente comprometidas com a emancipação humana.

A formação por competências e as demandas da reestruturação produtiva

Em linhas gerais, a noção de competência refere-se a capacidades desenvolvidas *no e pelo*

sujeito por meio de sua ação sobre a realidade, quando busca responder aos desafios postos pela prática social. Tais desafios, definidos como complexos, imprevisíveis e singulares, não permitiriam a antecipação dos conhecimentos necessários para seu enfrentamento, de onde decorre a defesa pelo mapeamento das competências exigidas pela prática social (PERRENOUD, 1999; 2005).

Tal como observado por Martins (2004, p. 69), a vinculação entre a construção de conhecimentos e a realidade social é um dado relevante para a formação dos indivíduos, afirmado inclusive pelo conceito de práxis na teoria marxiana. É necessário, entretanto, ressaltar-se que nessa concepção “o indivíduo é sujeito dessa realidade e a natureza desta vinculação é a efetivação do ‘dever-ser’ pelo exercício de sua capacidade transformadora”.

No caso da pedagogia das competências, essa vinculação é de outra natureza. O conceito de competência e sua emergência no campo educacional têm relação direta com os paradigmas de referência recomendados por organismos multilaterais regionais e internacionais² para a reforma da educação brasileira, iniciada na década de 1990, que procuram responder às demandas da reestruturação produtiva para a formação de um determinado perfil de trabalhador (MAZZEU, 2007).

A produção flexível, característica da organização do trabalho mediante a reestruturação produtiva desencadeada em

² Dentre os quais podemos destacar: Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e outros.

meados da década de 1980, exige uma formação de caráter mais geral, pautada pela formação de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação igualmente flexível e polivalente do trabalhador. Assim sendo, os aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos passam a ser valorizados em sua qualificação, elegendo o saber-fazer e o saber-ser como principais conceitos de uma formação voltada para a empregabilidade, para a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho e para a formação de atitudes receptivas às mudanças.

De acordo com Guedes (2005), a valorização desses aspectos refere-se a conhecimentos sobre o trabalho que se encontram em uma dimensão tácita do saber, construído a partir da experiência individual ou coletiva no cotidiano da atividade produtiva. Esse conhecimento nem sempre pode ser expresso pelo indivíduo que o detém, o que dificulta sua apropriação e sistematização pelo capital. Como sua existência é de grande importância para a resolução dos problemas e imprevistos que ocorrem na produção, o capital passa a valorizar tanto o saber-fazer quanto o saber-ser do trabalhador, incorporando-o à produção sob o conceito de competência. Desse modo, “a formação por competência é defendida no âmbito empresarial como uma necessidade técnica do capital, cujo objetivo é desenvolver um novo comportamento do trabalhador, de modo que este corresponda às exigências técnicas da produção flexível” (GUEDES, 2005, p. 48).

Para Ramos (2002), o redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação implica a definição de novos parâmetros de formação geral e profissional, de acesso e manutenção do emprego, de classificação e de remuneração. Tais implicações explicam o movimento de reformulação dos sistemas de ensino em vários países do mundo que, associado aos processos de mundialização da economia e à crise do emprego, colocam a necessidade de criação de novos códigos, cuja função é a de aproximar a educação das tendências produtivas, dos avanços tecnológicos e da organização do trabalho. Dentre esses códigos, destaca-se a noção de competência.

O reflexo da valorização dessa perspectiva de formação no processo educativo, segundo Guedes (2005), dá-se a partir da caracterização da “nova” função da educação escolar voltada para a questão da empregabilidade. Assim sendo, o modelo de formação por competências apropria e objetiva categorias preconizadas pela “nova ordem” capitalista no âmbito da produção, tais como flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competitividade e qualidade total, tendo como norte o determinismo tecnológico, isto é, a crença no avanço tecnológico e nas novas formas de organização do trabalho como fatores determinantes para a organização educacional.

O privilégio dessa orientação na formação humana na contemporaneidade justifica-se mediante o seu aclamado caráter geral, dinâmico, mutável e flexível. Tais características decorrem de sua amplitude conceitual que incide, basicamente, na flexibilidade, disposição para mudanças e tomada de decisão, apontadas como competências básicas para um sem número de atividades profissionais. Assim sendo, a educação escolar básica é erigida como responsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais implicadas na construção de uma sociedade pautada por novos processos de socialização, pela mudança constante nas relações sociais e de trabalho e pelas novas exigências de qualificação para o novo perfil de trabalhador, bem como para o exercício da cidadania (RAMOS, 2002).

Desse modo, podemos afirmar que, da forma como vem sendo compreendida pelos empresários e pelo poder público, a educação escolar não tem como princípio o pleno domínio dos conhecimentos científicos e intelectuais sobre os quais se fundamentam as novas técnicas produtivas. Pretende-se, apenas, disponibilizar aos trabalhadores aqueles conhecimentos de ordem operacional, necessários à atuação polivalente e flexível no mercado de trabalho.

Conforme Saviani (1994), o conhecimento e o saber foram convertidos, na sociedade capitalista, em força produtiva cuja apropriação se dá de modo privado e exclusivo pela classe

dominante. É da essência dessa sociedade que o trabalhador não detenha os meios de produção, mas apenas a força de trabalho.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. [...] mas em “doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para operar a produção. (SAVIANI, 1994, p. 161)

É nesse sentido que devemos compreender por que, ao mesmo tempo em que se defende a ampliação do acesso à educação escolar em nossos dias, se providencia seu esvaziamento por meio do cerceamento da formação humana àquelas competências requeridas pelo mundo do trabalho e pela intensificação da exploração do trabalhador. Tais providências convertem a função específica da educação em meio para a satisfação das necessidades de adaptação e enquadramento dos indivíduos ao capital (MARTINS, 2004).

Nesse contexto a pedagogia das competências cumpre uma função ideológica no meio educacional. Segundo Perrenoud (1999), as competências antecedem a seleção e a organização dos conhecimentos, dos valores e das habilidades necessários para sua construção. Tal posicionamento gera o acesso a conteúdos específicos para uma atuação igualmente específica e em conformidade com a realidade social dos sujeitos, plenamente adaptados às circunstâncias que determinam a existência material na sociedade capitalista. Afinal, como afirma o autor, o desenvolvimento de competências não implica o desaparecimento dos “mecanismos produtores da desigualdade”, mas pretende apenas “atenuá-los” (PERRENOUD, 2005, p. 77).

Convém assinalar que o interesse dos capitalistas frente ao trabalho, à educação escolar básica e à qualificação profissional na década de 1990, não medindo esforços, inclusive, para

captar e adulterar os reclames da sociedade e dos trabalhadores da educação, configura-se como um mecanismo de recomposição hegemônica da classe dominante mediante o ajuste neoliberal. No campo educativo, esse ajuste revitaliza a teoria do “capital humano”, colocando a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países e como atrativo para investimentos empresariais de capital internacional.

Apresentadas as razões pelas quais não compartilhamos com esse modelo de formação, procederemos à apresentação da compreensão da educação escolar na pedagogia histórico-crítica e seu papel essencial no processo de formação humana comprometido com a emancipação do homem.

A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar com base marxista

A pedagogia histórico-crítica compreende o ato educativo como um processo de humanização dos indivíduos devendo ser, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução da humanidade histórica e coletivamente construída pelos homens, em cada indivíduo singular. Isso porque, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência por meio de sua atividade essencial: o trabalho (SAVIANI, 2003).

De acordo com Duarte (1993), o trabalho é a atividade por meio da qual o homem se apropria da natureza e a transforma criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. Na medida em se apropria e transforma a natureza de modo intencional, o homem nela objetiva-se, criando uma realidade humana, o que Saviani (2003) categoriza como o “mundo da cultura”.

É, portanto, por meio da própria atividade de produção e reprodução de sua existência, que o homem humaniza a si mesmo numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação que se

efetiva na produção de instrumentos e objetos, usos e costumes, significações, relações sociais, conhecimentos, linguagem etc. Tais objetivações, ao se tornarem constituintes da realidade humana, do “corpo inorgânico”³ do homem, passam a ser, também, objeto de apropriação pelo próprio homem (DUARTE, 1993).

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”. (DUARTE, 1993, p. 40)

Podemos afirmar, a partir dessas considerações, que o processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo. O fato de o gênero humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana para que o indivíduo possa objetivar sua própria existência.

De fato, é por meio da própria relação com a natureza, na criação de uma realidade essencialmente humana, que o homem passa a se educar. Inicialmente, o processo educativo ocorria no próprio ato de viver, isto é, os homens se educavam, e educavam as novas gerações no próprio processo de apropriação da natureza, produzindo e apropriando-se de forma coletiva das objetivações humanas resultantes do trabalho.

O processo educativo como forma institucionalizada de formação configura-se na história humana como um fenômeno da modernidade, resultante da necessidade de uma formação generalizada gerada pela organização

social capitalista, cujo modo de produção baseia-se na indústria e na cidade.

Conforme Saviani (1991), com o advento da sociedade moderna, houve deslocamento do eixo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, transformando o saber em meio de produção. Tais transformações deslocaram o eixo do processo cultural, até então pautado no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, metódico e sistemático. Nesse contexto, as características da linguagem escrita passaram a ser incorporadas à própria estrutura organizacional dessa nova sociedade, assim como o saber científico, convertido em potência material, isto é, em meio de produção.

A escola passa, então, a ser constituída como instrumento principal para viabilizar o acesso à cultura humana, produzida de forma sistemática e intencional pelos homens, transformando a educação em um processo igualmente sistemático e intencional de formação humana.

Assim sendo, a existência da escola, como instituição responsável pela propagação do saber científico, reflete, em primeiro lugar, a exigência da superação de um processo educativo identificado com o próprio processo de produção da existência humana e realizado de forma difusa e assistemática por um processo educativo identificado com formas sistemáticas e institucionais de formação. A institucionalização da educação reflete, em segundo lugar, a exigência do domínio teórico e científico do conteúdo desse tipo específico de atividade humana, dada a complexidade atingida pelo próprio desenvolvimento histórico do gênero humano.

É nesse sentido que Duarte (2001b) afirma que a plena reprodução da humanidade em cada

³ As características do *gênero humano* não são dadas ao homem, isto é, não são transmitidas pela herança genética, mas resultantes das atividades produzidas pelos homens durante seu processo histórico de desenvolvimento. São, portanto, características históricas e sociais. As categorias de “corpo inorgânico” em Duarte (1993) e de “segunda natureza” em Saviani (2003) correspondem a essas características externas ao corpo biofísico e que precisam ser produzidas e reproduzidas como garantia de sobrevivência tanto do indivíduo, como do próprio gênero humano.

indivíduo humano tornou-se inviável na sociedade contemporânea sem a mediação de uma atividade direta e intencionalmente voltada para esse fim, ou seja, sem a mediação da educação escolar:

[...] até certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista, a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 2001, p. 50)

Cabe aqui uma importante ressalva a respeito do aspecto contraditório que recai sobre essa forma de organização social: se, por um lado, a sociedade capitalista impõe a necessidade de certo nível de difusão do saber, devido ao constante desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, das objetivações genéricas, por outro, ela impede que essa difusão se universalize, devido aos próprios interesses de perpetuação dessa organização social, que se materializa na exploração de uma classe por outra.

Saviani (2001) refere-se a essa questão como uma das contradições advindas do próprio caráter contraditório da ideologia liberal, compreendida como ideologia típica do modo de produção capitalista que tem como marca distintiva mascarar os objetivos reais por meio de objetivos proclamados. Trata-se, na acepção do autor, da contradição entre o homem e a cultura que

[...] contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao seu

desenvolvimento cultural (SAVIANI, 2001, p. 193).

Se o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo modo de produção capitalista, tem proporcionado um desenvolvimento sem precedentes das objetivações humanas, assim como das possibilidades de sua universalização, isso se tem dado à custa da imensa maioria de seres humanos que se encontram apartados da efetiva apropriação das objetivações genéricas existentes. Em síntese, isso quer dizer que “as relações de dominação ‘arrancam’ dos homens ‘sua vida genérica’” (DUARTE, 1993, p. 74).

A pedagogia histórico-crítica vem-se posicionando de forma radical frente às concepções de educação preconizadas pela ideologia liberal. Essa última apresenta como “objetivo proclamado” a necessidade de universalização da escola pública, mas promove seu esvaziamento por meio da crítica ao conhecimento elaborado, da sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, associada a um crescente descrédito em relação à educação escolar; tudo isso com a finalidade de garantir que os interesses da classe dominante, evidentemente omitidos pelo engendramento ideológico, possam prevalecer sobre os interesses dos dominados.

O desvelamento dessas questões pela pedagogia histórico-crítica revela sua característica fundamental, que consiste em se colocar como aliada da classe dominada na luta pela superação da sociedade de classes. Tal intenção se desdobra em dois movimentos: o de crítica aos interesses da classe dominante presentes no ideário pedagógico contemporâneo – apresentado como expressão legítima, consensual e universal –; e o de defesa da especificidade da educação escolar e da prática pedagógica para a socialização dos elementos culturais essenciais para a formação dos indivíduos humanos, levando-se em conta as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo na sociedade de classes.

Cumpramos assinalar que não se trata de atribuir à educação escolar um papel redentor

frente aos problemas ocasionados pelas relações sociais de dominação. A compreensão de sua determinação histórica e social, bem como das reais possibilidades de desenvolvimento da atividade educativa na sociedade contemporânea, estão marcadamente presentes nas análises desenvolvidas pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica. No entanto, é necessário compreender a educação escolar no interior de um processo dialético, tal como observado por Saviani (2003):

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (p. 93).

Nesse sentido, pensar uma educação efetivamente comprometida com a transformação social não é o mesmo que compreendê-la como sinônimo de desenvolvimento econômico ou de adaptação à lógica do sistema produtivo, tendo como eixo norteador a formação por competências. Significa pensar a educação comprometida com a socialização do saber elaborado, pautada por uma prática orientada por fins que contribuam para a superação da alienação historicamente produzida no interior da sociedade capitalista decorrentes das relações sociais de dominação e, por isso, superáveis.

Assim sendo, Saviani (2003) afirma, ao definir a especificidade da educação escolar, que os elementos da cultura humana não lhe interessam em si mesmos, mas enquanto haja necessidade de que os homens os assimilarem como condição para a produção e reprodução do próprio homem, do gênero humano. Trata-se aqui de analisar o processo educativo como parte da dialética entre continuidade e ruptura na transmissão das “forças essenciais humanas” às novas gerações de seres humanos.

Tendo em vista que a humanidade se desenvolve por meio de um processo histórico, ao mesmo tempo em que a nova geração é

determinada e dependente das gerações anteriores, já que herda os meios de existência dessas gerações – “um modo de produção, com os respectivos meios de produção e relações de produção” –, a nova geração é também responsável pela transformação desses meios, operadas justamente sobre as bases das produções herdadas, o que impõe a transmissão e a assimilação desses elementos como condição para a criação do novo. Nesse contexto, cabe à educação “possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 143).

Desse modo, as duas questões centrais da pedagogia, compreendida como o processo por meio do qual o homem se torna “plenamente humano”, referem-se ao problema da seleção dos conteúdos a serem ensinados e ao problema das formas, dos métodos e dos processos que tornem possíveis a transmissão e a assimilação desses conteúdos, visando à formação e ao desenvolvimento do educando no contexto da prática social global.

No que se refere ao primeiro aspecto, isto é, à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos humanos, Saviani (2003) postula a necessária compreensão do conceito de *clássico* como categoria indispensável para a seleção dos conteúdos do trabalho educativo. No sentido expresso pelo autor, *clássico* é “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13) na cultura humana, resistindo aos embates do tempo. É nesse sentido que o autor afirma, quanto à especificidade da educação escolar, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 18).

O segundo aspecto refere-se à descoberta e à organização dos meios, isto é, “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos” (SAVIANI, 2003, p. 14) por meio dos quais cada indivíduo singular poderá se apropriar progressivamente dos elementos clássicos e essenciais para a constituição de seu processo de humanização.

Nesse sentido, o saber sistematizado não basta para a existência da escola, sendo igualmente necessária a criação das condições de transmissão-assimilação desse saber. Trata-se da transformação do saber elaborado em saber escolar, dosado e seqüenciado com a finalidade de viabilizar sua transmissão e assimilação, permitindo que o educando adquira gradativamente e o mais possível, tanto o domínio do saber elaborado, quanto o modo como se produz esse saber.

É necessário observar que nessa concepção de educação a primazia não é dada ao conhecimento espontâneo, assistemático, fragmentário, desarticulado. A pedagogia histórico-crítica considera a educação escolar como a forma mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a qual, desde a sua origem, se encontra ligada à necessidade de generalização do conhecimento sistematizado, científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, gostaríamos de ressaltar a contraposição que se estabelece entre as duas concepções de formação humana ora discutidas. Se por um lado, a formação por competências esvazia a educação escolar e reduz o desenvolvimento humano à aquisição de habilidades para o enfrentamento das adversidades do mundo do trabalho e da sociedade capitalista em geral, por outro lado, a pedagogia histórico-crítica reafirma o papel fundamental da educação escolar na formação de indivíduos livres e emancipados, assim como, a tarefa da educação de contribuir na luta pela superação da sociedade de classes.

Para a pedagogia marxista, não se trata, portanto, de negar o caráter essencial da educação escolar na promoção do saber científico, e, menos ainda, sua finalidade de preparar os indivíduos para os enfrentamentos postos pela prática social, mediante os avanços técnicos e científicos alcançados pelo desenvolvimento

histórico do gênero humano. Trata-se de defender um posicionamento a favor da efetiva socialização desses saberes, retirando-os da esfera da lógica privada, do âmbito exclusivo dos detentores dos meios de produção, para promover de forma efetiva e igualitária todos os indivíduos humanos, buscando contribuir de modo afirmativo com a prática social, numa perspectiva emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

GUEDES, Maria Denise. *Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990*. 2005. 139f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-74.

MAZZEU, Lidianete Teixeira Brasil. *Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente*. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et. al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

Recebido em 20/7/2007 e aceito para publicação em 3/9/2007.

