

O modelo de competência como fundamento dos currículos dos cursos de graduação no Brasil: contradições e implicações para a formação do pedagogo

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão
UNESP, Campus de Rio Claro, SP, Brasil. aragao@rc.unesp.br

Profa. Dra. Maria Denise Guedes
UNESP, Campus de São José do Rio Preto, SP, Brasil. mdeniseg@ibilce.unesp.br

Profa. Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka
UNESP, Campus de Rio Claro, SP, Brasil. ma.segatto@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar resultados das nossas pesquisas sobre os fundamentos da reforma curricular da educação superior no Brasil implementada a partir da década de 1990 do século XX e, mais especificamente, da reforma curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, partimos do pressuposto que a reforma dos currículos dos cursos de graduação ofertados pela universidade brasileira tem o “Modelo de Competências” como sua base e fundamento. A materialidade de tais fundamentos se explicita quando analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, mais especificamente, as diretrizes para as licenciaturas e para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Em nossos estudos, baseados em pesquisa documental e bibliográfica, verificamos que o Ministério da Educação, ao promulgar as DCN para os Cursos de Graduação, defende a ideia que estas assegurarão às instituições de ensino superior, dentre outros aspectos, ampla liberdade na composição da carga horária, na especificação das unidades de estudos, indicando campos de estudo, estimulando práticas de estudos independentes e encorajando o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. Tais habilidades e competências se constituem, na verdade, nos chamados saberes tácitos, adquiridos pelo indivíduo a partir da sua experiência no trabalho e em outras esferas da vida social. Ou seja, as DCN instituem um modelo de formação que tem como eixo o “Currículo por Competências” ou “Pedagogia das Competências” cujo objetivo é atender às demandas do capital diante de um novo paradigma de reestruturação produtiva baseado no padrão flexível de produção. Apresentaremos nesse trabalho as análises que realizamos sobre os fundamentos das DCN para os Cursos de Pedagogia no Brasil, buscando evidenciar as contradições e

implicações que a adoção do modelo de competências pode trazer para os currículos dos cursos de graduação em geral e para a formação do pedagogo em particular.

Palavras-chaves: Modelo de Competência. Diretrizes Curriculares. Formação do Pedagogo. Competência em Educação.

Introdução

O presente trabalho visa apresentar os resultados das nossas pesquisas sobre os fundamentos da reforma curricular da educação superior no Brasil implementada a partir da década de 1990 do século XX e, mais especificamente, da reforma curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, partimos do pressuposto que a reforma dos currículos dos cursos de graduação ofertados pela universidade brasileira tem o “Modelo de Competências” como sua base e fundamento, o qual tem por objetivo a formação de um novo perfil de trabalhador, apto a adaptar-se às necessidades técnicas e ideológicas do capital na sociedade contemporânea.

Para empreender tal análise partimos do pressuposto que o modo de produção capitalista tem como objetivo a maximização do lucro e da acumulação do capital, portanto, possui, como leis imanentes e necessárias a acumulação, a concentração e a centralização. Trata-se, portanto, de um modo de produção que tem como objetivo principal produzir bens úteis para o consumo, enquanto portadores de lucro e de acumulação ampliada. Segundo suas leis contratuais, pautadas nos princípios da liberdade, igualdade e propriedade, todos os homens são cidadãos livres e iguais para negociarem suas propriedades no mercado de trocas, da maneira que desejarem. Entretanto, trata-se de uma liberdade abstrata e ilusória.

Entretanto, conforme nos lembra Meszáros (2003, p. 19):

o sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante um curto intervalo, mas que não consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la.

Por tratar-se de um antagonismo inconciliável, o modo de produção capitalista, de tempos em tempos, entra em crise. De acordo com Frigotto (1995), esse caráter contraditório manifesta-se, historicamente, por um lado, pela capacidade de desenvolvimento das forças produtivas que ele engendra e, por outro, pela impossibilidade de romper-se com as relações sociais de exclusão, uma vez que o resultado do trabalho humano nunca é socializado de forma igualitária, para a satisfação das necessidades sociais coletivas. A crise, portanto, constitui-se na exacerbação dessa contradição, com formas e conteúdos históricos, que apesar de diversos, possuem em comum a mesma gênese estrutural: superprodução e superacumulação do capital nas mãos das classes dominantes, por um lado, e aumento da exclusão e da exploração da classe trabalhadora, por outro.

Para superar suas crises e ocultar as contradições desse modo de produção, o capital precisa renovar suas estratégias de reprodução e controle da força de trabalho, divulgando uma determinada concepção de mundo e de homem que corresponda aos objetivos de acumulação. Nesse processo, a educação ocupa lugar de destaque, uma vez que por sua própria natureza e função, que é a de mediadora do processo de formação do indivíduo, quando subordinada aos interesses do capital, contribui para a (con)formação do indivíduo social e ideologicamente útil, para atender a seus objetivos.

É a partir desses pressupostos que buscaremos apreender, no âmbito estrutural e conjuntural, as alterações pelas quais passou a educação superior brasileira em geral e, em particular, a transposição do “Modelo de Competências” do âmbito do processo produtivo para os currículos dos cursos de graduação no Brasil, demonstrando assim, a partir dos estudos bibliográficos e documentais, as contradições e implicações para a formação do egresso do ensino superior brasileiro e, mais especificamente, dos cursos de graduação em Pedagogia.

Nessa perspectiva, dividimos nosso trabalho em três seções. Na primeira, apresentamos os resultados de nossas análises sobre o conceito de competências, no âmbito do trabalho e da educação. Na segunda, discorremos sobre a reforma do ensino superior no Brasil a partir da década de 1990 e, na terceira, elencamos algumas das inúmeras implicações que a adequação do modelo de competências aos currículos dos cursos de graduação das universidades brasileiras pode trazer para a formação do pedagogo, sobretudo, transformando-o em um gerente do sistema educacional organicamente a serviço do capital.

1. O modelo de competência no mundo do trabalho e na educação

Nas últimas décadas do século XX, começa a ser divulgada uma nova concepção de educação, cujo objetivo é a conformação de um novo ser social, apto a adaptar-se às novas demandas do capital. Os grandes difusores da nova ordem capitalista mundial são os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), e os regionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Depois do *Consenso de Washington*, esses organismos passaram a convocar e patrocinar conferências internacionais, com o objetivo de impor a reforma política a ser seguida pelos Estados nacionais, fundamentalmente, aos países periféricos do sistema capitalista. A reforma da educação pública brasileira reflete a objetivação das diretrizes políticas e pedagógicas, determinadas por esses organismos.

No âmbito da produção, as categorias que surgem para caracterizar essa “nova ordem” capitalista são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No âmbito da educação, essas categorias são apropriadas e objetivadas dentro da lógica da formação por competências.

Os organismos internacionais passam a divulgar a formação por competências e nesse sentido, defendem uma concepção de educação apoiada no determinismo tecnológico. Partem do pressuposto que avanço tecnológico e, por decorrência deste, as novas formas de organização do trabalho são os fatores determinantes dessa nova função da educação. Assim a educação escolar deveria ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas e organizacionais na esfera produtiva de modo que venha a formar pessoas aptas a adaptarem-se a um mercado de trabalho que, em função das tecnologias de informação, está sempre a exigir novos conhecimentos dos trabalhadores, novos saberes evolutivos, que mudam em uma velocidade vertiginosa.

Na década de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram regulamentadas com base nos pressupostos dessa concepção do determinismo tecnológico. Do ponto de vista pedagógico, essas diretrizes postulam a passagem do ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis, na prática e em situações de tarefas específicas (RAMOS, 2001).

De acordo com Freitas (2002), o modelo de competências foi incorporado acriticamente pela área educacional, tornando a ‘pedagogia das competências’ a pedagogia oficial da reforma educacional da década de 1990, visando a adequação da educação e da escola às necessidades técnicas e ideológicas do capital. Na verdade, essa adequação corresponde a uma das estratégias que o capital utiliza para retomar uma nova base de acumulação que implica no processo de reestruturação capitalista e que inclui: reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras etc. De outra parte, as empresas se deslocam saindo dos espaços onde a classe trabalhadora é mais organizada. Isso tudo é denominado por Frigotto (1994) como uma nova (des) ordem mundial – globalização, internacionalização, colapso do socialismo real e reestruturação econômica de um lado e mudanças da base técnica do trabalho do outro sem mudanças das relações sociais capitalistas e emerge, a partir de 1970, de uma literatura apologética sobre sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e seus desdobramentos.

No campo da educação, a metamorfose desses conceitos se materializa em palavras de ordem, tais como, formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição, qualificação flexível e polivalente, reduzindo a formação humana aos elementos básicos do capital humano: dimensões cognitivas (conhecimento abstrato) e valores, atitudes, comportamento, que atendem as necessidades do capital com uma base de características psicossociais e de participação subordinada maior (FRIGOTTO, 1994; 1995; GENTILI, 1994).

É nesse quadro que emerge o chamado “Modelo de Competências”, oriundo do discurso empresarial e que, segundo sua lógica, corresponde às necessidades de adaptação dos processos de trabalho a um novo paradigma de produção industrial alternativo, que se opõe à produção em massa taylorista-fordista (HIRATA, 1994). Esse novo paradigma, que passou a ser chamado de modelo da especialização flexível, é representado pelo modelo empresarial japonês e propõe uma ruptura com os princípios organizacionais de produção do taylorismo-fordismo. Tal modelo inaugura, portanto, uma nova lógica de exploração da força de trabalho, caracterizada pelo trabalho em equipe, pela falta de demarcação das tarefas, polivalência, multifuncionalidade e uma visão de conjunto do processo de trabalho que possibilita ao trabalhador julgar, discernir, intervir, resolver problemas e propor soluções no chão de fábrica. Esse novo paradigma demandaria um tipo de homem com

[...]capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 1994, p.130).

Portanto, o conceito de competência assimila a ideia de capacidades individuais de aplicação prática de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas em diversas situações e passíveis de serem mobilizadas em situações específicas de trabalho. Além disso, o conceito de competência pressupõe o entendimento da responsabilidade pessoal que o indivíduo assume diante de situações produtivas, bem como um distanciamento crítico diante do trabalho, questionando os modos de trabalhar, dos conhecimentos e das capacidades mobilizadas em cada situação profissional (MASCARENHAS, 2008).

Nesse sentido, Fleury (2002) diz que o conceito de competência é pensado como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam uma alta performance, acreditando-se que as melhores performances estão fundamentadas na inteligência e na personalidade das pessoas. Em outras palavras, refere-se à capacidade da pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho com base em sua experiência prática. Ou seja, o que o capital requer do trabalhador é que o este coloque a sua disposição os chamados saberes tácitos acumulados ao longo da sua experiência no trabalho e em outras esferas da sua vida social. Desse modo, outra noção é incorporada ao conceito de competência: a noção de entrega, pois, o fato de possuírem esses saberes não garante que a organização se beneficie diretamente deles. A competência implica naquilo que a pessoa realmente quer entregar à organização. Refere-se, portanto, segundo o autor supracitado, ao agir de forma responsável e ser reconhecido por isso. Desse modo, como afirmam Dolz e Ollagner (2004, p. 11):

quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam à competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, bem como uma vontade de manter os empregados em um status de simples executantes.

No âmbito da educação, o ensino baseado no modelo de competências define as ações que o aluno deve ser capaz de realizar depois da aprendizagem. Segundo Dolz e Trabalho apresentado com auxílio da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e da Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP.

Ollagnier (2004), quando os novos currículos insistem em novas experiências e em trabalhos práticos sem o conhecimento formal correspondente, os discursos sobre a mobilização das competências podem levar a seu empobrecimento. O que se pode constatar objetivamente nas políticas, nos programas e currículos escolares é a propagação do modelo de competência, seja na educação básica, na educação profissional e no ensino superior, sendo esse último objeto de nossa próxima seção.

2. O ensino superior no Brasil a partir de 1990: uma reforma à conta gotas

As últimas décadas do século passado marcam mais uma crise do sistema capitalista em suas taxas de lucro estimulando a financeirização do capital (CHESNAIS, 1996). Nesse cenário ganham força as teses neoliberais ou neoconservadores que identificam a crise como sendo de responsabilidade do Estado, particularmente do Estado de bem-estar social, que dadas as políticas de cunho social o levaram a uma “crise fiscal”, portanto o Estado necessitava de reforma que passava necessariamente pelo redesenho de suas funções e o seu não intervencionismo no mercado, pois a liberdade de mercado conduz à liberdade (HAYEK, 1987). Os organismos multilaterais passam a ter um importante papel de monitorar as reformas, particularmente as dos países do capitalismo periférico.

No Brasil, a modernização conservadora visando integrar o país à economia mundial teve início no governo Collor (1990/1991), perpassa o governo de Itamar Franco (1992/1994) e ganha força no octênio Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, já no início do primeiro mandato, promoveu a reforma do Estado que pauta os ajustes estruturais e fiscais. A redução dos gastos públicos, a desregulamentação do setor financeiro, os processos de privatização de empresas e serviços públicos, de terceirização e de “publicização” passaram integrar as medidas governamentais sob o argumento de uma administração pública eficiente, moderna e racional, não mais baseada em princípios burocráticos, mas focada na administração pública gerencial descentralizada, reconfigurando-se, no âmbito do Estado, as esferas pública e privada e os serviços não exclusivos do Estado – mormente as universidades, centros de pesquisa, hospitais e museus – seriam transferidos para entidades de direito privado, as Organizações Sociais, reforçando-se, pois, a concepção do público não-estatal.

No tocante à educação superior as orientações do BM reafirmam que esse nível de ensino não deve ter maior direito no uso de recursos fiscais – especialmente nos

Trabalho apresentado com auxílio da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e da Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP.

países que não atingiram o acesso, a equidade e a qualidade nos níveis anteriores de ensino – e que é possível aumentar as taxas de matrícula e a qualidade com pouco ou nenhum aumento do gasto público. Nesse sentido, apresenta quatro orientações chaves que devem ser observadas na reforma da educação superior: a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas; a redefinição da função do governo e a adoção de políticas que priorizem a qualidade e a equidade, sendo o apoio financeiro administrado de forma equitativa entre as instituições públicas e privadas. Essas “orientações” são ratificadas no documento do MEC *Planejamento Político Estratégico – 1995/1998*, quando traça as três linhas de sua atuação, que podem assim ser sintetizadas: transformar as relações do poder público com as instituições de ensino; expandir o sistema de ensino superior público diversificando o atendimento e valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes; dada a diversidade e heterogeneidade do sistema formular políticas diversificadas que atendam às peculiaridades do ensino público e privado (BRASIL, 1995, p. 26). Esse conjunto de documentos não considera o ensino superior como direito social, mas sim como um bem privado “...espécie de quase-mercadoria no quase-mercado educacional”. (SGUISSARDI, 2004, p. 49).

Dados relativos à expansão do ensino superior demonstram um dos resultados dessas políticas neoliberais: um novo modelo de educação superior vai se firmando e a expansão da educação superior, como recomendava o BM, ocorreu no setor privado.

Embora um projeto de lei sobre a reforma universitária se encontre em tramitação desde outubro de 2004, até hoje não ganhou status de lei, pois tanto o governo de FHC como o de seu sucessor, Lula da Silva, por inúmeros expedientes legais, impuseram mudanças estruturais a esse nível de ensino, uma reforma a conta gotas.

3. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação: contradições e implicações para a formação do pedagogo

Em nossos estudos, baseados em pesquisa documental e bibliográfica, verificamos que o Ministério da Educação, ao promulgar as DCN para os Cursos de Graduação, defende a ideia que estas assegurarão às instituições de ensino superior,

dentre outros aspectos, ampla liberdade na composição da carga horária, na especificação das unidades de estudos, indicando campos de estudo, estimulando práticas de estudos independentes e encorajando o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. Nossas análises evidenciaram que essas habilidades e competências se constituem, na verdade, nos chamados saberes tácitos, adquiridos pelo indivíduo a partir da sua experiência no trabalho e em outras esferas da vida social. Ou seja, as DCN instituem um modelo de formação que tem como eixo o “Currículo por Competências” ou “Pedagogia das Competências” cujo objetivo é atender às demandas do capital diante de um novo paradigma de reestruturação produtiva baseado no padrão flexível de produção.

Nessa perspectiva, segundo o Parecer CNE/CP 05/2005, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, foi assegurada uma maior flexibilidade na organização curricular dos cursos superiores de graduação no Brasil, substituindo os currículos mínimos e rompendo com uma tradição que engessava os cursos e que se mostrava incompatível com o dinamismo e tendências contemporâneas do mundo do trabalho. A partir dessa lógica, argumentam que os currículos mínimos objetivavam garantir qualidade e uniformidade aos cursos que conduziam a um diploma profissional, mas mostraram-se ineficazes na medida em que, por sua excessiva rigidez curricular, inibiam a liberdade, a inovação e o atendimento às demandas regionais.

No que se refere às DCN de Pedagogia nº: 1/2006 (BRASIL, 2006), observamos em seu artigo 4º, que o Curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino médio-modalidade normal, bem como em cursos de Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e demais áreas que estejam previstas a necessidade de conhecimento pedagógico. Além disso, no Parágrafo Único desse artigo consta que as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, tais como:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Trabalho apresentado com auxílio da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e da Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP.

Nesse sentido, podemos verificar que as Diretrizes ampliam o leque de atuação do profissional da Pedagogia, consolidando assim, a formação do profissional generalista em oposição ao especialista requerido no contexto do modelo taylorista-fordista de produção, seguindo, portanto, a lógica do modelo de competências. Tal adequação contribui para a manutenção das contradições inerentes ao modo de produção capitalista e para o esvaziamento da formação do pedagogo, uma vez que a ênfase nos saberes oriundos da experiência passam a ser valorizados, em detrimento dos conhecimentos filosóficos, científicos e históricos que compunham o currículo dos cursos de Pedagogia. Tal valorização se materializa nos currículos dos cursos de Pedagogia quando verificamos a significativa substituição das disciplinas de fundamentos por disciplinas de práticas e metodologias, as quais enfatizam a aprendizagem pelo aluno em lugar do ensino pelo professor. Do ponto de vista da formação em gestão, as teorias pedagógicas que perpassam a formação do gestor em educação, corroboram com a lógica da gestão empresarial, transformando-o em um gerente apto a planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educacionais em contextos escolares e não escolares, em conformidade com a lógica do capital.

Com base no exposto até aqui e considerando as escolhas que fizemos visando à adequação da nossa reflexão aos limites desse trabalho, nossos estudos revelaram que as diretrizes curriculares instituem um modelo de formação que tem como eixo o “Currículo por Competências”, tendo em vista a adequação dos currículos dos curso de graduação às necessidades técnicas e ideológicas do capital relativas à formação de um novo perfil de profissional, apto à adaptar-se às demandas da reestruturação capitalista em curso.

Conclusões:

Os estudos que realizamos sobre a temática aqui apresentada, nos permitem concluir enfatizando a necessidade urgente de lutarmos na contramão da formação pautada no modelo de competências. Essa luta pressupõe, sobretudo, considerar que a formação humana se realiza no âmbito das relações sociais, pois a natureza só adquire

sentido quando se coloca como natureza transformada pela atividade prática do homem para obter os meios materiais de sua existência, ou seja, nesse processo de transformação do mundo o ser humano apropria-se da natureza, atribuindo-lhe significados dados pela prática social e ao mesmo tempo transforma-se a si mesmo. Esse movimento impõe, ainda, que o ser humano se aproprie da atividade objetivadora acumulada pelas gerações. Nesse sentido, o processo de apropriação dos resultados da atividade humana é um ato educativo que se realiza nas interações concretas com outros indivíduos. Isso não significa desconsiderar como se dá a apropriação do saber historicamente acumulado no interior das diferentes formações sociais, pois como prática social a educação não se aparta da realidade social em que se insere. Particularmente, a instituição escolar no seio da sociedade capitalista relaciona-se com a dinâmica social por meio de uma rede intrincada, complexa, tensa e contraditória.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (1995). *Planejamento Político Estratégico – 1995/1998*. Brasília. Disponível em 25 de julho de 2001 em: <http://www.mre.gov.br/ndsg/textos/educbr-p.htm>.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2006). *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Brasília, DF.

Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Scrita.

Fleury, Maria Tereza Leme. (2002). A gestão de competência e a estratégia organizacional. In Maria Tereza Leme Fleury (Org.), *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente.

Freitas, Helena Costa Lopes de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23, n. 80. Campinas. Disponível em 5 de setembro de 2012 em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>.

Frigotto, Gaudêncio. (1994). Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In *QUALIDADE da educação: uma análise da proposta neoliberal*. Contexto & Educação, n. 34. Universidade de Ijuí . Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

Frigotto, Gaudêncio. (1995). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

Gentili, Pablo A. A. (1994). O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In Gentili, Pablo A. A. e Silva, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.

Hayek, Friedrich A. von. (1987). *O caminho da servidão*. 4. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; InstitutoLiberal.

Hirata, Helena. (1994). Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In ferreti, C. J., Zibas, D. M. L., Madeira, F.R. e Franco, M. L. P. B. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes.

Mascarenhas, André Ofenhejm. (2008). *Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica*. São Paulo: Cengage Learning.

Mészáros, István. (2003). *O século XXI: socialismo ou barbárie?*. (1ª ed.). Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo.

Ramos, Marise. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez.

Sguissardi, Valdemar. (2004). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In Mancebo, D. e Fávero, M.L.A. (Orgs). *Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez.

Dolz, J. e Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.