

O Modelo de Competências: entre o Pragmatismo e o Tecnicismo

Marise Ramos¹

Resumo

Analisada em sua configuração contemporânea, os fundamentos teóricos da “pedagogia das competências” apóia-se numa epistemologia para a qual as aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo, dirigidas por seus próprios interesses e necessidades. Incorporando a idéia da construtividade do conhecimento, as competências seriam essas estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

Nesse sentido, é mais importante que o estudante desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que venha a aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

Sendo este o seu fundamento teórico, identificamos, no campo empírico, uma incoerência, posto que esse modelo, quando convertido em política e prática pedagógica, especialmente na educação profissional, manifesta-se como um novo tecnicismo educacional.

Isto devido à descrição de atividades de trabalho que pressupõem uma estabilidade do processo produtivo, tanto em seu desenvolvimento factual – nenhuma ocorrência de eventos – quanto

¹ Doutora em Educação pela UFF; Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e da Faculdade de Educação da Uerj. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz.

na perspectiva de evolução ou alterações tecnológicas e organizacionais.

Este texto aborda os fundamentos teórico-empíricos da pedagogia das competências e apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou investigar as referências epistemológicas e pedagógicas que orientam concepções e práticas as escolas técnicas do sistema único de saúde do Brasil baseadas em competências, buscando identificar a pertinência da hipótese que compreende a pedagogia das competências como uma atualização do escolanovismo, cuja base epistemológica é o pragmatismo, com novas problemáticas postas pelo (neo)pragmatismo, resultando, entretanto, no plano empírico, em um (neo)tecnicismo.

Palavras-chave: educação profissional, competências, pragmatismo, escolanovismo, tecnicismo.

Introdução

Os desafios que a educação formal tem enfrentado no mundo contemporâneo, marcado por novos paradigmas produtivos e científicos, têm levado ao questionamento de suas referências modernas, baseadas, do lado da produção, no modelo taylorista-fordista e, do lado da ciência, na epistemologia racionalista. Por tais referências, os processos educativos visariam à transmissão de conhecimentos a serem aplicados em processos de trabalho planejados e previsíveis, aos quais a ação dos sujeitos se subsumem.

A flexibilidade que caracteriza a produção contemporaneamente – produção de coisas, de símbolos e valores, e da própria existência – coloca para o sujeito um outro sentido de suas ações. Este precisa menos aplicar conhecimentos considerados adequados a objetivos determinados independentemente de sua avaliação e julgamento, e mais mobilizar competências cognitivas e sociais para as quais os conhecimentos constituem insumos. Dessa relação se configuram saberes subjetivos que não se determinam exclusivamente pela objetividade do desempenho profissional ou pelo crivo científico sobre a validade de seus conhecimentos.

Nesse contexto de incertezas, a educação formal é desafiada a centrar-se no desenvolvimento de competências ao invés de transmitir conteúdos, enquanto a educação não formal procura evidenciar competências mobilizadas pelos sujeitos frente a situações imprevisíveis, a partir das quais outras se desenvolvem. Desses desafios nascem modelos educacionais e de gestão profissional baseados em competências.

Analisada em sua configuração contemporânea, a chamada “pedagogia das competências” apóia-se em uma epistemologia pragmática, para a qual as aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas por seus próprios interesses e necessidades. Incorporando a idéia da construtividade do conhecimento, as competências seriam essas

estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados. Nesse sentido, é mais importante que o estudante desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que venha a aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas.

Interessa-nos, neste texto, discutir uma incoerência que se manifesta no processo empírico da pedagogia das competências, posto que esse modelo, quando convertido em política e prática pedagógica, especialmente na educação profissional, manifesta-se como um novo tecnicismo educacional. Em síntese, temos discutiremos que as políticas pedagógicas baseadas em competências se apóiam, epistemologicamente, no pragmatismo, mas se implementam como um tecnicismo.

O pragmatismo como filosofia e a experiência confrontada à práxis

As concepções pragmatistas têm seus fundamentos epistemológicos centrados na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. Por isso os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para construção desse conceito a partir da experiência. Assim, a experiência foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Pela ótica de Charles S. Peirce, filósofo norte-americano da ciência e linguagem, o critério de verdade (não a verdade em si), deveria ser dado pelo experimento crescente e sucessivo, elaborado, acompanhado e avaliado por um grupo ideal de especialistas. William James, psicólogo e filósofo também norte-americano, por outro lado, considerava que o critério de verdade teria como base a experiência em um sentido amplo (de um homem, de um povo, de uma vida, etc.), sendo a verdade aquilo que nos brinda com o consenso.

John Dewey (1989) sintetizou ambas as tendências ao considerar a experiência controlada ou semi-controlada – o experimento –, mas também a experiência em um sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental; além daquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). Neste caso, ele buscou especialmente em James o significado pragmático do termo experiência, compreendida como a forma como os homens agem e sofrem a ação, não admitindo divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto.

Se ele recorreu a James para explicar o sentido do termo experiência; com base em Pierce ele empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia. Para ele, o método empírico é o único que toma a unidade entre sujeito e objeto como ponto de partida. Essa relação de mútua determinação entre sujeito-objeto, pensamento-ação no processo de investigação, tem sua matriz na dialética hegeliana, mas dela se afasta quando Dewey propõe o “idealismo prático”, que submete a dialética das formas lógicas às situações empíricas, em oposição ao “idealismo absoluto” de Hegel. Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção. A possibilidade dessa unidade reside na experiência ou na experimentação científica, que ele considerava negligenciada pelos filósofos metafísicos.

A experiência, para Dewey, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana, em oposição à compreensão idealista de dualidade corpo-espírito. A verdade, para ele, equivalia ao resultado último sobre avaliações de experiências. Nesses termos, a verdade devia ser entendida os significados intelectuais seriam entendidos como hipóteses de solução de problemas os quais, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral.

Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano, não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente – sua idéia

de continuidade é oposta à idéia marxista de ruptura – e politicamente, pois enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação. Por outro lado, a *atividade sensível* que medeia a relação sujeito-objeto, em Marx definida como “trabalho e práxis” e nos pragmatistas, como “experiência” possuem significados filosóficos distintos, especialmente pelo tipo de pensamento que sustenta a atividade.

Na filosofia histórico-dialética, a mediação sujeito-objeto é, necessariamente, produtiva, que se processa pela coexistência ontológica de teleologia (projeto) e causalidade (ação). É também histórica, o que define a existência humana como produzida pelo ser, que (re)produz seu corpo tanto orgânico (o próprio homem) e seu corpo inorgânico (a natureza transformada por ele). A mediação é também entre os homens, formando as relações sociais de produção que são tão históricas como o processo de produção da existência em sua generalidade. Disto se conclui que a práxis humana, nesta filosofia, não é adaptativa, mas transformadora.

Portanto, a práxis é compreendida como uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. Por outro lado, “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 1977, p. 208). Assim, se por um lado a prática é o fundamento da teoria, por outro a teoria não tem como função justificar a prática e sim servi-lhe de guia, muitas vezes estabelecendo relativa autonomia em relação à primeira e até se antecipando a ela. Sendo, portanto, a práxis uma atividade teórico-prática, resulta daí ser tão unilateral reduzir a prática ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, também não o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quan-

do lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade". (VÁZQUEZ, 1977,. p. 241)

Outro aspecto dessa distinção está no conceito de verdade. Para o pragmatismo, o critério de verdade teria como base a experiência, enquanto para o pensamento histórico-dialético a questão de saber se uma proposta teórica corresponde à verdade objetiva não é resolvida no movimento do conhecimento sensível ao conhecimento racional, mas a partir do conhecimento racional, regressa-se à prática social e verificar se ela pode conduzir ao objetivo fixado (TSÉ-TUNG, 2004). A diferença fundamental de ambas as teorias é que a primeira associa o prático ao utilitário. Dentro desse raciocínio, o conhecimento só seria verdadeiro na medida em que fosse útil (VÁZQUEZ, 1977). No entanto, o que se defende é exatamente o inverso, ou seja, o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e o critério de verdade é dado pela prática social.

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como o da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como idéias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

Portanto, o processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica, admitindo-se que a realidade existe objetivamente, isto é, independentemente das formas naturais e relativamente independente das formas sociais. Essa dimensão articula-se com a modificação prática da natureza e a constituição da vida social. Por outro lado, pelo fato de a realidade concreta manifestar-se como fenômeno, enquanto o pensamento busca

captar sua essência, o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação humana.

Os pragmatistas, ao considerarem que todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta, elidem o fato de que o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta. A realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho – e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada (teleológica) e não somente adaptativa.

A pedagogia das competências: pragmatismo e tecnicismo

Perrenoud expõe seu pensamento sobre a pedagogia das competências em uma obra em que discute a construção de competências desde a escola (Perrenoud, 1999). Ainda que considere que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola possa ser uma via para sair da crise do sistema educacional – lembremos que ele fala dos países europeus – ele chama a atenção, corretamente, para o fato de que esse conceito e o problema não são novos. A abordagem de Perrenoud é fortemente cognitiva, entendendo que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação, etc. A aprendizagem ocorreria por meio do “pensamento reflexivo”, que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo e dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação dos esquemas constituídos.

Os conhecimentos adquirem um sentido intimamente relacionado às competências que se pretende desenvolver. O autor pergunta: “deve-se enunciar os conhecimentos por si, conforme programas nocionais, ou organizá-los ‘estrela’, em torno de competências que os mobilizam e justificam sua assimilação naquele momento do currículo?” Ao optar pela segunda lógica, o autor consolida a idéia de que uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos na ação, qual seja, se são recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Assim, os conhecimentos só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação.

Os métodos de ensino, para este autor, devem confrontar o aluno, de forma regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Ao professor cabe negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deve identificar e ajudar o aluno a identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais.

Vemos, em Phillipe Perrenoud, a tentativa de sistematizar a pedagogia das competências como uma corrente pedagógica. Em suas considerações observamos uma aproximação significativa com o pragmatismo. Nesses termos, dadas as suas afiliações filosóficas e epistemológicas, a pedagogia das competências é a síntese, hoje, das correntes pedagógicas não críticas que se apóiam nas filosofias da existência.

A pedagogia das competências e o tecnicismo

A ênfase que a pedagogia nova, teoria pedagógica de John Dewey, colocou sobre os métodos acabou levando ao desenvolvimento do tecnicismo, ambas com um aporte psicológico impor-

tante. À pedagogia nova podemos relacionar o construtivismo piagetiano, enquanto o tecnicismo valeu-se da teoria condutivista de Skynner e Bloom. Diretrizes curriculares da educação profissional elaboradas no Brasil ao início dos anos 2000 apresentam as competências que se espera serem desenvolvidas pelos estudantes como o resultado de análises do processo de trabalho das respectivas áreas profissionais. Três matrizes analíticas são normalmente utilizadas, a saber: a) condutivista, que buscam as competências que definem os desempenhos mais elevados no desenvolvimento de tarefas; b) funcionalista, uma ampliação da primeira matriz, por integrar à análise as funções desempenhadas pelos trabalhadores no âmbito de um sistema; c) construtivista, pela qual as competências são deduzidas pelos próprios trabalhadores num processo de interação entre eles. Estudos² têm demonstrado a hegemonia das duas primeiras matrizes, cujos resultados, ainda que sejam denominados como competências apresentam, na verdade, atividades ou desempenhos. Transpostos para as orientações curriculares, elas se transformam em objetivos operacionais.

O modelo de competências aplicado à educação profissional adequa-se, portanto, aos princípios tayloristas-fordistas de trabalho. Isto porque a descrição de atividades de trabalho pressupõe uma estabilidade do processo produtivo, tanto em seu desenvolvimento factual – nenhuma ocorrência de eventos – quanto na perspectiva de evolução ou alterações tecnológicas e organizacionais.

Segundo, ao se enunciar competências por meio da locução “ser capaz de”, nada se diz do conteúdo da suposta capacidade enunciada. Permanece a questão de se saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se espera que eles façam. Ou seja, permanece a questão sobre a relação entre a atividade do sujeito e a aprendizagem de conceitos.

Por fim, os métodos assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, representado este por um conjunto contextualizado de si-

² Assim demonstramos em Ramos (2001 e 2003).

tuações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo. Em síntese, podemos concluir que as políticas pedagógicas baseadas em competências, por um lado, despertam um (neo)pragmatismo, por outro, um (neo)tecnicismo. Neste último caso, vê-se que elas: a) reduzem as chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Indicações da pesquisa empírica sobre a processo de ensino-aprendizagem nas ETSUS

Nossos estudos teóricos nos levaram a concluir que Pedagogia Nova e Pedagogia das Competências têm a mesma raiz epistemológica, qual seja o pragmatismo. Por outro lado, assim como na Pedagogia Nova ocorreu uma exacerbação metodológica que levou ao tecnicismo, a conversão das supostas competências em desempenhos, cujo desenvolvimento dependeria do uso de metodologias adequadas, levou a pedagogia das competências a se aproximar do tecnicismo.

A evidência desses fenômenos nos permite compreender que o fato de a educação dos trabalhadores em saúde, no contexto de transformação tecnológica, basear-se na pedagogia das competências e apresentar também elementos do tecnicismo não é uma contradição nem um sincretismo pedagógico. Ao contrário, é uma expressão singular do fundamento que unifica a Educação Profissional em Saúde sob o princípio da integração ensino-serviço: uma pedagogia em que a teoria se subsume à prática.

Essa perspectiva foi confirmada pelas entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos e professores de dez escolas. Iden-

tificamos que o processo de ensino-aprendizagem centra-se na problematização do cotidiano e da experiência prática do aluno, especialmente a de trabalho, buscando-se estabelecer uma relação entre seu conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Esses seriam os pólos da relação entre prática e teoria. Pela problematização, visa-se à reconstrução dos conhecimentos dos alunos, tendo a avaliação como um importante momento dessa reconstrução, mediante uma relação dialógica e horizontal com o professor. Entende-se que o modelo de competências contribui para uma maior integração entre os conteúdos.

Os conteúdos são selecionados com base no perfil profissional elaborado por competências que expressam em desempenhos e relacionados às experiências e práticas problematizadas. As avaliações são realizadas por competências, às quais, além dos desempenhos, associam-se também a mobilização de conhecimentos. O conhecimento científico é abordado de acordo com o que é suscitado pelos alunos em discussões de grupo, pesquisas e problemas identificados no cotidiano de trabalho

Apesar de preconizar um trabalho calcado na dialogicidade, a transmissão dos conteúdos normalmente se apóia em guias curriculares com orientações metodológicas prescritas e com pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia, do diálogo, e da problematização da realidade.

As análises realizadas nos permitem concluir o que se segue. Primeiramente, pode-se afirmar que as Escolas Técnicas de Saúde nomeiam o referencial pedagógico por eles adotado como "Pedagogia das Problematização". Porém, a problematização não é propriamente uma pedagogia propriamente, mas sim como um dos passos didáticos presentes no escolanovismo mas também em outras perspectivas pedagógicas não tradicionais. O que difere o sentido desse passo didático em cada uma das correntes, entretanto, vem a ser o objeto a ser problematizado. No escolanovismo e na pedagogia das competências, esse vem a ser as situações cotidianas às quais os sujeitos precisam se adaptar, o que será feito desenvolvendo-se esquemas mentais de comparação, análi-

se, interpretação e compreensão – as competências – mediante o pensamento reflexivo.

Ao designarem um passo didático como sua pedagogia, pode-se inferir que as Escolas construíram suas concepções e práticas mediante uma forte crença no método de ensino-aprendizagem. Além disto, o fato de terem como objeto da problematização o cotidiano do trabalho em saúde, nos demonstra a aproximação com o pensamento escolanovista, em que o sentido da teoria é justificar a prática.

Por outro lado, notamos também, em algumas escolas, a afirmação de que seu referencial pedagógico é a pedagogia das competências, sendo a problematização a sua metodologia. Tem-se, nesses casos, uma atualização do discurso de forma coerente com um pensamento pedagógico mais estruturado. Permanecendo o cotidiano do trabalho em saúde como o objeto da problematização, continua válida a conclusão acima, posto ser esta uma característica histórica da educação profissional em saúde, que foi atualizada pela pedagogia das competências, de mesma raiz epistemológica do escolanovismo.

Essa conclusão se consolida quando vemos que, mesmo sob a designação como pedagogia “da problematização” e não “das competências”, as competências, hoje, são a base para o desenvolvimento dessa pedagogia, pois essas determinam o significado dos conteúdos de ensino; sua seleção; e a avaliação da aprendizagem. Ressalte-se, porém, que essas não são elaboradas como esquemas mentais, o que seria mais coerente com a idéia de pensamento reflexivo de Dewey e com a abordagem cognitiva de Perrenoud, ambos tendo Piaget como a referência psicopedagógica; mas sim, como desempenhos os quais o uso adequado da metodologia poderia lograr. Traduz-se, aqui, a influência tecnicista e condutivista da pedagogia das competências.

Outro aspecto relevante do processo de ensino-aprendizagem identificado nessas escolas refere-se à dinâmica da problematização. Primeiramente, parte-se sempre dos problemas

identificados pelos alunos na sua prática de trabalho, busca-se fazê-los apresentar seus conhecimentos sobre aquela prática – freqüentemente designado pelos entrevistados como conhecimentos cotidianos – e a esses se relacionam os conhecimentos científicos. Vêem-se, aqui, novamente, elementos do pensamento reflexivo de Dewey e de Perrenoud, pois a validade dos conhecimentos está na sua capacidade de resolver os problemas. Em outras palavras, a instrumentalidade dos conteúdos de ensino em relação à prática insiste em nos remeter aos fundamentos do escolanovismo, enquanto a objetivação das competências na forma de desempenho, ao condutivismo, esses podendo se desdobrar no tecnicismo pela ênfase conferida aos métodos.

Considerações Finais

A pesquisa nos permitiu concluir que a educação profissional em saúde no Brasil, tentando superar a pedagogia tradicional, desenvolveu-se com base na epistemologia pragmatista, cuja expressão pedagógica em nosso país foi o escolanovismo, hoje atualizado como pedagogia das competências. Esta, apóia-se teoricamente no (neo)pragmatismo e se concretiza como um (neo)tecncismo. De todo modo, nota-se que, conceitualmente, foram tomados do pragmatismo os seguintes princípios: a) a finalidade da educação é, essencialmente, o aprimoramento da prática mediante o pensamento reflexivo; b) a perspectiva metodológica de ensino centra-se na problematização da prática, esta sinônimo de cotidiano; c) na relação professor-aluno, o primeiro caracteriza-se como mediador/facilitador, enquanto é a atividade do segundo a referência do processo de ensino-aprendizagem; d) a relação teoria-prática caracteriza-se pela função da teoria como justificativa da prática; e) os conteúdos são selecionados a partir dos desempenhos esperados na prática e sua finalidade, então, é a estruturação desses desempenhos, que passam a ser designados como competências; f) as mudanças dos desempenhos proporcionadas pelo pensamento reflexivo são também o foco das avaliações. Esses são os fundamentos que explicam a adoção da

Pedagogia das Competências como referência para as concepções e práticas das instituições analisadas por esta pesquisa. Como vimos, Pedagogia Nova, Tecnicismo, e Pedagogia das Competências têm a mesma raiz filosófica, o existencialismo e o empirismo; e epistemológica, o pragmatismo.

Referências Bibliográficas

- DEWEY, J. (1989). *Cómo Pensámos*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1959). *Experience and nature*. New York, Dover Publications.
- _____. (1950). *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura.
- LUKÁCS, G. (1981). *Per uma Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editori Riuniti.
- MARX, K. (1988). *O Capital*. Livro I. Volume I. São Paulo: Edições Abril.
- _____. *A Ideologia Alemã*. 1991. 8. ed. São Paulo: Hucitec.
- RAMOS, M. (2001). *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?*. 1. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2002). A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, 23 (80), 405-427.
- _____. (2003). É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1 (1), 93-114.
- TSÉ-TUNG, M. (2004). *Sobre a Prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular.
- PERRENOUD, Philippe. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VÁZQUEZ, A. S. (1977). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.