IMPLICAÇÕES SOCIAIS DO SUBJETIVISMO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Social implications of subjectivism in contemporary education

Lucienne Dorneles
Doutoranda em Educação da Universidade de São Paulo – USP.
ludornneles@gmail.com.

Resumo As pedagogias ativistas têm sido duramente criticadas em muitos meios acadêmicos. O objetivo deste artigo é analisar as razões desta crítica. Elas têm se concentrado em torno do fato de que a base epistemológica das pedagogias construtivistas, incluindo a atual pedagogia das competências e habilidades, tem servido para adequar psicologicamente os futuros trabalhadores aos padrões de produção pautados pela competência individual; que a educação tem estado mais para a promoção da adaptação do sujeito às instabilidades do sistema capitalista do que para uma formação crítica; e que o enfoque subjetivista na educação pode tornar-se uma armadilha, pois a ênfase no individualismo subjetivista pode, não só ampliar a crise na formação do indivíduo, como acentuar o conformismo unificado, além de enfraquecer mais ainda a força da coletividade. O artigo está fundamentado na teoria crítica, sobretudo nas leituras de *Educação e emancipação* (1995), de Adorno, e *Dialética do esclarecimento* (1985), de Adorno e Horkheimer.
Palavras-chave: educação. pedagogias ativistas. adaptação. racionalização. emancipação.

Abstract Activist pedagogies have been harshly criticized in many academic circles. The objective of this paper is to analyze the reasons for such criticism. They have focused on the fact that the epistemological basis of constructivist pedagogies, including the current competence and ability-based education, has served to psychologically adjust prospective employees to production standards guided by individual competence; that education has been doing more to promote the individual's adaptation to the instabilities of the capitalist system than to develop a critical training; and that the subjectivist approach in education can become a trap, because the emphasis on subjectivist individualism can not only extend the crisis in the individual's education, but accentuate unified conformism, besides weakening the strength of collectivity. This paper is based on critical theory, especially on the works by Adorno (*Education and Emancipation*, 1995) and by Adorno and Horkheimer (*Dialectic of* Enlightenment, 1985).
Keywords: education. activist pedagogies. adaptation. rationalization. emancipation.

Resumen Las pedagogías activistas han sido duramente criticadas en muchos círculos académicos. El objetivo de este trabajo es analizar las razones de esta crítica. Ellas se han centrado en el hecho de que la base epistemológica de las pedagogías constructivistas, incluida la actual pedagogía de destrezas y habilidades, ha servido para ajustarse psicológicamente

a los futuros trabajadores a los estándares de producción guiados por la competencia individual; que la educación ha sido más para promover la adaptación del sujeto a la inestabilidad del sistema capitalista que para una formación crítica; y que el enfoque subjetivista en la educación puede convertirse en una trampa, porque el énfasis en el individualismo subjetivista no sólo se puede extender la crisis en la educación de la persona, como acentuar el conformismo unificado, y debilitar aún más la fuerza de lo colectivo. El artículo se basa en la teoría crítica, especialmente en las lecturas de *Educación y Emancipación* (1995), de Adorno, y *Dialéctica de la Ilustración* y (1985), de Adorno y Horkheimer.
Palabras clave: educación. pedagogías activistas. adaptación. racionalización. Emancipación.

Introdução

O capitalismo globalizado, tal como está organizado desde a década de 1990, traz uma radical transformação em seu modo de atuar; passa a depender, não só da exploração do trabalho, da especulação do mercado e do consumo elevado, como também de uma nova configuração do sujeito, com uma mentalidade mais racionalizada, pragmática e individualizada. Desloca-se, assim, a preocupação com os modos de produção para o instrumento de produção, o sujeito, mas em uma perspectiva racionalizada.

Desde o início de sua história, a educação no Brasil tem servido primeiramente aos interesses econômicos. A mentalidade racionalizada, analisada por Max Weber, está presente em todas as esferas da sociedade, e a educação não fica de fora. A racionalização da educação é mais visível a partir das reformas educacionais dos anos 1990, no contexto da política econômica neoliberal, o que explica a forte adesão à atual pedagogia das competências[1] e habilidades. A partir destas reformas, a ênfase no ensino prático tem sido cada vez maior; o lema do "aprender a aprender" altera de forma significativa o conceito de aprendizagem e o conceito de professor. Não é novidade que a educação brasileira tem pendor para aderir aos modismos pedagógicos, importados de acordo com a política econômica vigente.

A implicação disso é o agravamento da crise na construção das identidades, ou seja, na formação do sujeito. Formação humana e emancipação tornaram-se conceitos desgastados. As pedagogias ativistas têm privilegiado o desenvolvimento cognitivo para atender às demandas de um trabalhador mais versátil e criativo. E isso tem sido alvo de muitas críticas por parte de pesquisadores da educação, para citar apenas alguns deles, como os que fazem parte do grupo de pesquisa do Prof. Newton Duarte (2003, 2005), da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita (Unesp – Araraquara, SP), e do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho (2001), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dentre outros.

[1] Essa pedagogia foi criada inicialmente para a educação profissional. Ela é uma versão reformulada da pedagogia americana dos anos 1970, conhecida como a Taxionomia de Bloom dos Objetivos Educacionais. A noção de competência veio para clarear nos currículos os objetivos, quanto às condutas práticas e observáveis (RAMOS, 2006). O Exame Nacional do Ensino Médio é um exemplo dessa visibilidade.

As pedagogias ativistas são aquelas que dão grande ênfase às ações[2] do sujeito como construtor de seu próprio conhecimento no processo de aprendizagem; em sua forma atual, é aquela que prioriza a aquisição de competências e habilidades, chamada de pedagogia das competências e habilidades. As críticas estão no fato de que ela está mais próxima de um sutil ensino profissionalizante do que de um ensino emancipador. Não há problemas com o ensino técnico, desde que não ocupe todo o espaço.

Em documento oficial, a educação tem, como base epistemológica, uma miscelânea de concepções pedagógicas, com destaque para a epistemologia genética de Piaget,[3] como se pode ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 42-43). Quais seriam as implicações sociais desse projeto pedagógico? É o que este artigo propõe-se a analisar.

Promoção da adaptação ao mundo das aparências

A mentalidade moderna racionalizada, pragmática e individualizada trata as questões sociais a partir do conceito de sujeito individual. Na educação, isto se refletiu no destaque do sujeito como o construtor de seu próprio conhecimento como parte da valorização de sua autonomia.

Diante da necessidade de o indivíduo dominar as competências exigidas pelos novos processos de trabalho, o plano pedagógico tomou para si a responsabilidade de desenvolver essas competências. Neste projeto, a educação não dispõe de tempo para ocupar-se com questões históricas ou sociais, já que tem diante de si o grande desafio de fazer com que os educandos estejam preparados para as demandas do avanço tecnológico e do mercado de trabalho competitivo e sem lugar para todos.

O discurso educacional ativista defende um pensamento autônomo e reflexivo ao alertar que as escolas devem proporcionar atividades que ajudem o educando a avançar das construções simples do conhecimento para as mais complexas, elaboradas e críticas, como confirma Prestes:

> Para Piaget, a tomada de consciência leva o sujeito a descentrações progressivas e a processos cada vez mais complexos de abstração reflexionante. O sujeito reconhece a ação realizada, apropria-se de estruturas cognitivas e as utiliza com novos fins que não aqueles do plano anterior. (1998, p. 233).

O problema é que este discurso não se efetiva na prática. A emancipação não depende só da ação do sujeito, ou de uma pedagogia ativa, ou do pensamento autônomo e reflexivo sobre as próprias experiências. Depende também da apropriação do conhecimento teórico socialmente construído de forma rigorosa e séria como possibilidade de ampliar a reflexão

[2] Na epistemologia genética o sujeito é sempre um elemento ativo, que busca compreender o mundo que o cerca para resolver os desafios que ele lhe provoca. Esse é um comportamento esperado pelo sistema econômico.

[3] Para saber mais sobre as bases epistemológicas do construtivismo, consulte a dissertação de mestrado *Construtivismo: uma racionalização da educação?* (DORNELES, 2008), *Biologia e Conhecimento* (PIAGET, 1973) e *Epistemologia genética* (PIAGET, 2002).

para além das próprias experiências, de esclarecer a falsa consciência, ou de denunciar valores positivos impostos. Levando isso em consideração, um ensino mais voltado para o "aprender a aprender" fica devedor.

Quando perguntado a Adorno (1995) sobre sua concepção de educação, ele afirmou acreditar que ela não se prestava à modelagem das pessoas ou à mera transmissão de conhecimentos, mas à produção de uma consciência verdadeira, mesmo que muitos estudantes nem sempre desejem uma consciência crítica, o que torna grande o desafio do ensino orientado para o esclarecimento. Essa é uma crítica, não só ao ensino tradicional, mas ao ensino em que o aluno é livre para escolher o que quer aprender.

A educação conta com o problema de que, do modo como o mundo está organizado, já existe uma ideologia que pressiona as pessoas para contínuos movimentos de adaptação que acabam superando qualquer tentativa de emancipação por meio da educação. Além disso, orientar-se no mundo não é possível sem adaptações. Como confirma Adorno: "De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação" (1995, p. 143).

O processo de adaptação, que não é acidental, revela-se uma tendência da sociedade racionalizada que acaba refletindo-se na fetichização do espírito, convertendo-o em uma falsa e vazia racionalidade (ADORNO, 1986). Vazia porque não existe mais a tensão entre a formação do espírito e a adaptação à dominação, já que a última reina.

Sem a discussão da ambiguidade da realidade, não há o debate sobre a falsa realidade, que estamos chamando de mundo das aparências. Falsa porque nunca se apresenta como de fato é. Se bem que, para Safatle (2008), vivemos na era pós-ideológica em que o sistema não esconde mais seus pressupostos. Para ele, reificação, falsa consciência e ilusão são termos que ficaram obsoletos. Os sujeitos agem com uma falsa consciência esclarecida, sabem que aparência é aparência, sabem o que determina suas ações reificadas, mas, mesmo assim, continuam reproduzindo o que não acreditam. Os mecanismos de controle social passaram a ser indiretos, convertidos na própria constituição psicológica do sujeito. A adesão às concepções de educação "psicologizadas" facilita esse controle.

O mundo que, na verdade, deve ser transformado, na razão subjetivista limita-se apenas a reconstruir-se, permanecendo sempre o que é. Para Adorno (1995), nesse caso, a teoria é amputada do pensar por querer algo mais do que reconstrução.

O processo de adaptação,[4] próprio da concepção naturalista de homem, procura o equilíbrio com o meio físico e social, o que leva a pedagogia das competências a buscar o desenvolvimento das competências cognitivas para a adaptação ao meio físico e as competências socioafetivas para a adaptação ao meio social (RAMOS, 2006).

Se a adaptação fosse trabalhada no âmbito da subjetividade, a educação seria o instrumento para corrigir essa deformação, mas uma pedagogia subjetivista pode inviabilizar o processo de emancipação.

[4] O eixo central da teoria piagetiana é a interação organismo-meio e ela acontece por meio de dois processos ao longo da vida: da organização interna (equilibração) e adaptação externa ao meio. Portanto, adaptação é o próprio desenvolvimento da inteligência por meio do processo de assimilação e acomodação (PIAGET, 2002).

Armadilhas de um enfoque subjetivista na educação

A educação contemporânea fala em pedagogia do sujeito. No prefácio de *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995), Leo Maar afirma que é preciso escapar das armadilhas de um enfoque "subjetivista" na sociedade capitalista. No mesmo livro, Becker também alerta: "precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas no indivíduo" (ADORNO, 1995, p. 144).

Faz parte da tensão da educação ter que reunir, simultaneamente, princípios individualistas e princípios sociais. A educação racionalizada é pressionada pela política econômica a trabalhar com os princípios individualistas, por isso lhe cai bem uma pedagogia centrada no sujeito. Quais poderiam ser as armadilhas de um enfoque subjetivista na educação?

A armadilha revela-se na aparência de autonomia permitida ao sujeito que, na realidade, ele não tem, mas pensa que tem. A educação racionalizada perdeu muito de sua força na tarefa do desenvolvimento da autonomia emancipatória, capaz de livrar-se da falsa liberdade, quando se apropriou da versão empiricista das pedagogias ativistas. Adorno (1995) considerava que a crise da formação estava também ligada ao modelo de articulação entre trabalho e formação. A subjetividade enfatizada por uma pedagogia pautada na ideia de capital humano torna-se uma subjetividade falsa.

O endeusamento do ativismo no ensino enfraquece a subjetividade ontológica – que deveria ser constituída de experiência e de reflexão ao mesmo tempo – e gera a incapacidade do sujeito de agir com autoridade, tornando-o presa fácil de qualquer ideologia.

A ausência do pensamento abstrato e contraditório/crítico tende a fundir pensamento e ação, mundo subjetivo e objetivo, teoria e prática. Diante disso, seria lógico imaginar que a educação deveria fazer o contraponto para evitar o total enfraquecimento da capacidade de pensar, como uma última esperança de resistir à dominação das consciências.

O ensino oscila entre os extremos: ora valoriza em demasiado o ensino teórico, como já aconteceu no passado, ora valoriza em demasia o ensino prático e experimental:

> os alunos aprendem a escrever escrevendo, para preencher suas próprias necessidades e o desejo de se comunicar. Aprendem sobre "vizinhos e comunidades" investigando suas próprias vizinhanças e comunidades. Isso não acontece lendo tudo sobre o assunto em livros de estudos sociais ou sendo informado oralmente, mas pelo estabelecimento de um sentido construtivo. (FOSNOT, 1998, p. 238).

A crítica que se faz ao ensino prático é que ele, sozinho, não aumenta o nível de reflexão. A faculdade de pensar exige tanto a experiência como o aspecto lógico formal; sem os dois não se promove a consciência verdadeira. A educação para a experiência deve ser idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995). É preciso verificar se a chamada aprendizagem significativa não está diminuindo a importância de ir além do senso comum e aprofundar as reflexões a partir dos conceitos.

A aversão à teoria, favorecida pelo menosprezo burguês a qualquer manifestação do espírito, comum hoje a muitos estudantes, incorre na loucura de condenar e rejeitar a teo-

ria dos intelectuais que se dedicam à interpretação do mundo como algo abstrato demais. Como confirma Adorno,

> a aversão à teoria, característica de nossa época, seu enfraquecimento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis. Que a teoria deva curvar-se à prática significa anular o conteúdo da verdade e condenar a prática à loucura – enunciar isto hoje em dia é algo prático. (1995, p. 211).

Ao afirmar que o mais importante não é o conteúdo em si – já que qualquer conteúdo pode ser transformado em situação-problema para provocar desequilibrações nas estruturas mentais, como condição de construção do conhecimento – , o ideário construtivista resultou na mentalidade da valorização da prática no processo ensino-aprendizagem. O que não estaria errado, se isto não trouxesse também a mentalidade de que a reflexão teórica é enfadonha e sem utilidade.

Adorno criticava o pragmatismo americano por proclamar como utilidade do conhecimento a sua aplicação prática. A teoria, quando amarrada à sua utilidade prática, fica comprometida, assim como a práxis sem a experiência fica bloqueada e danificada.

A divergência entre teoria-prática sempre foi alvo de discussões desde a separação entre trabalho físico e manual; mas, com o ativismo construtivista, ela se agrava, em função do subjetivismo prático, com tendência à desvalorização do ensino teórico.

A práxis nasceu do trabalho, arrastando consigo o momento da não liberdade, por agir contra o princípio do prazer a fim de conservar sua existência, trazendo para a práxis, durante certo tempo, uma aversão. Mas hoje ela volta a ter supremacia.

É um engano achar que o ensino prático é progressista. O ativismo é regressivo na medida em que contribui para a debilidade do "eu" e não dá lugar de destaque à reflexão sobre sua própria impotência. A escola assumiu a função de preparar os estudantes para o sucesso mediante o desenvolvimento de suas habilidades, acreditando que a melhor maneira de aprender é fazendo – o que não está errado se este "fazer" estiver vinculado à reflexão sobre ele. Na verdade, a educação estava buscando uma maior identidade entre a teoria nos cursos de formação e a prática das escolas, ambas marcadas pela racionalidade instrumental. Porém, na tentativa de unir teoria e prática, concedeu-se à prática posição privilegiada na formação de professores.

O debate sobre a unidade teoria-prática perdeu seu sentido, o que agora merece investigação; não é mais a separação entre sujeito e objeto ou entre trabalho físico e mental, mas quais as consequências da reificação da prática.

Por outro lado, Sobreira (1998) chama a atenção para o ponto de vista dialético, em que só se escapa da irracionalidade do ativismo no interior da própria prática. Para Adorno, o ativismo, motivado pela lógica de funcionamento da economia, não se sustenta por si só, por isso precisa da psicologia para a interiorização dessa lógica, que só os mais espertos percebem.

> Desde que a economia de mercado se encontra desorganizada e está sendo remendada de uma medida provisória a outra, suas leis não constituem mais explicação suficiente por si só. Não seria possível a não ser graças à psicologia – através da qual se interiorizam sem cessar as coações objetivas – compreender, nem que os homens aceitem passivamente uma irracionalidade sempre destrutiva, nem que se alistem em movimentos cuja contradição com seus interesses não é difícil de perceber. Análoga a isso é a função dos determinantes psicológicos nos estudantes. Em relação ao poder real, ao qual mal e mal faz cócegas, o ativismo é irracional. Os mais espertos têm consciência de sua inutilidade, outros enganam a si próprios com dificuldade. (ADORNO, 1995, p. 219).

Em seu tempo, Weber (2003) já anunciava a tendência natural do ser humano para a racionalidade prática. O que está em questão no construtivismo é seu concretismo; mesmo considerando que a última etapa da adaptação é a abstração reflexiva, o que permanece é a ideia da dispensa do espírito e a reificação da práxis sem reflexão crítica sobre ela.

Ênfase no individualismo: perda da força da coletividade

A questão da fragilização da força da coletividade está muito relacionada, não só com a ênfase no individualismo, como também com a colonização da mente do sujeito para que se empenhe em ser o mais eficiente possível na produção e no gerenciamento de sua empregabilidade.

A tarefa da educação, como tem sido reforçado neste artigo, é combinar a atenção aos aspectos individuais e espontâneos com a conscientização, pois, ao mesmo tempo em que ela colabora com a adaptação do indivíduo, também deve estimular a resistência crítica à organização do mundo, determinado a dirigi-lo heteronomamente.

Para muitos, a única chance de formação cultural, ou mesmo de ascensão social, está na escola. Por isso, a educação carece de constante análise das bases teóricas em que apoia seus projetos de ensino. A racionalização, no plano pedagógico, manifesta-se sob as noções de competência, competitividade, habilidade e empregabilidade, pressupondo uma perspectiva pedagógica pragmática, em que cada indivíduo deve adquirir um pacote de competências exigidas pelo mercado, além das competências sociais.

De acordo com o relatório da Unesco sobre a educação para o século XXI (DELORS, 2006), as competências sociais são fundamentais para gerenciar os conflitos da sociedade capitalista, acentuados especialmente pelas diferenças sociais que resultam na tensão entre os mais favorecidos e os mais pobres. Por isso, um dos quatro pilares da educação é o "aprender a conviver".

Segundo Delors, a educação tem a árdua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes de solidariedade e eliminação de preconceitos. A tarefa é árdua porque predomina o pensamento neoliberal da concorrência, que tem a tendência a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual na guerra econômica (DELORS, 2006). Para ele, a solução para desenvolver o espírito de solidariedade e coletividade é criar objetivos e projetos

comuns na escola para que os preconceitos e as hostilidades latentes possam desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até de amizade.

A proposta é que a educação do século XXI desenvolva o espírito de cooperação e de coletividade. Na crítica de Duarte (2003), a preocupação é evitar o caos social como consequência da não efetivação da sociedade mais justa e igualitária prevista pelos liberais.

Na prática, a educação racionalizada tende a considerar que as crianças constroem seus próprios conceitos, habilidades e valores, em uma concepção mais individualizada de aprendizagem que inviabiliza, de certo modo, a formação de uma consciência coletiva. E aqui vale ressaltar a análise de Santomé, em seu livro *A educação em tempos de neoliberalismo*:

> O que mais chama a atenção é que cada estudante tem a sua própria cultura, os seus próprios conhecimentos prévios, os seus próprios conceitos errôneos, as suas próprias expectativas, o seu próprio ritmo de aprendizagem, o seu próprio estilo cognitivo. A linguagem no singular não nos permite ver com facilidade o que compartilham, o que têm em comum os alunos e alunas de uma mesma escola, de uma mesma sociedade, de um mesmo país (2003, p. 186).

A epistemologia genética considera que o desenvolvimento da autonomia está ligado ao nível de desenvolvimento da cooperação, por isso se incentivam muito os trabalhos em grupo. Entretanto, é uma cooperação fundamentada no evolucionismo, em que as interações servem para adaptar os indivíduos entre si, por meio de regras, valores de troca e signos, que emergem do próprio processo de adaptação, visando ao equilíbrio social. Isso se chama naturalização social, na qual o discurso da coletividade é desvinculado do objetivo de unir as pessoas em torno de lutas sociais em comum.

O indivíduo, com uma falsa subjetividade sente-se sozinho e perdido, então agarra-se à coletividade; porém, uma coletividade formada por sujeitos que não atuam em benefício do coletivo, mas em benefício próprio.

O desejo de pertencimento a um grupo ou a uma coletividade é motivado pelo privilégio de pertencer ao grupo. Com essa perspectiva, dificilmente se criam coletividades sólidas. Para Ramos (2006), a ideologia de que a única realidade daqui para frente é de incertezas dilui as expectativas de contestação ou de organização para a construção de projetos coletivos emancipadores.

O fortalecimento da coletividade depende do fortalecimento do indivíduo e vice-versa, o que implica dizer que, se a escola concentrar a maior parte de seu tempo e esforço no projeto de ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo trabalho competitivo estará desprezando seu potencial de formação e aperfeiçoamento da natureza humana.

Considerações finais

A partir do exposto acima, pode-se destacar, como crítica às pedagogias ativistas, a supervalorização da dimensão prática da aprendizagem que, querendo ou não, enfra-

quece a dimensão conceitual. Mesmo que ela seja importante, não pode ocupar sozinha o centro das preocupações pedagógicas, pois os conteúdos são a base conceitual para a reflex**ão crítica, capaz de pensar sobre o imperativo da adaptação social e do conformismo unificado**. Essa tendência pode ter vindo da afirmação de que "o ideal da educação não é aprender ao máximo ou maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola" (PIAGET, 1983, p. 224).

A máxima de que "o sujeito deve ser o construtor de seu próprio conhecimento" pode ter sido mal interpretada, mas o fato é que essa epistemologia gerou muitos equívocos no ensino. A formação tem sido associada mais a estratégias individuais de como resolver os desafios determinados pelo meio do que associada ao fortalecimento das relações sociais coletivas, que compartilham estratégias para resolver desafios em comum, além de contribuir com a ideologia de que cada um é responsável por seu próprio sucesso ou fracasso na vida.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO. T. W. "**Teoria da Semicultura**". Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Claúdia B. M. de Abreu, revisão pelos autores, com colaboração de Paula Ramos-de-Oliveira. In: Educação & Sociedade: revista quadrienal de ciência da educação, ano XVII, nº 56, Campinas: Ed. Papirus, dez, 388-441, 1986.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Tradução de Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo:** uma pedagogia esquecida da escola. São Paulo: Artmed, 2001.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 2006.

DORNELES, L. **Construtivismo:** uma racionalização da Educação? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=386>. Acesso em: 20/08/2013)

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 86).

_____. (Org.). **Sobre o construtivismo a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados. 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 77).

FOSNOT, C. T. (Org.). **Construtivismo:** teoria, perspectiva e práticas pedagógicas. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Problemas da epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

PRESTES, N. H. O polêmico debate da Educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A educação danificada:** contribuições à teoria crítica da educação. 2. ed. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1998. p. 217-242.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAFATLE, V. Cinismo e falência da crítica. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção: Estado de Sítio).

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Claúdia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBREIRA, H. G. Perspectiva na formação do professor. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A educação danificada:** contribuições à teoria crítica da educação. 2. ed. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1998. p. 195-216.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nassetti, São Paulo: Martin Claret, 2003.

Dados do autor

Lucienne Dorneles
Doutoranda em Educação da Universidade de São Paulo – USP.
ludornneles@gmail.com.

Submetido em: 21/08/2013

Aceito em: 05/03/2014