

PSICOLOGIA E REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS FRENTE À LÓGICA DA RACIONALIDADE CAPITALISTA

Anderson de Brito Rodrigues, UFG

andersondebrito@uol.com.br

Jaqueline Veloso Portela de Araújo, UFG

jaquelineportela@uol.com.br

Resumo:

O presente artigo, partindo da compreensão de que a psicologia historicamente é conclamada a subsidiar propostas e práticas educativas, propõe-se a discutir a inserção do discurso psicológico na reforma educacional brasileira implementada a partir dos anos

1990. Procurou-se exemplificar essa relação por meio da explicitação de alguns dos mecanismos de reprodução da ordem neoliberal expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio. As análises, ora realizadas, evidenciam que as políticas públicas na área de educação, na última década do século XX, sob a égide de um ideário 'construtivista', confirmam o caráter de dissimulação de uma racionalidade capitalista, que no plano discursivo converte desigualdades sociais em diferenças individuais.

Palavras-chave: psicologia; reforma educacional; construtivismo; parâmetros curriculares nacionais.

A década de 1990 pode ser considerada, à luz de estudos realizados sobre a temática, como período no qual as políticas públicas referentes à educação assumem as nuances da reforma de Estado em curso no Brasil. As ações políticas do governo brasileiro, inseridas nesse movimento de reforma, encontram-se assentadas sobre uma racionalidade que explicita algumas das

transformações mundiais ocorridas na esfera produtiva. Tais transformações acarretam modificações nas formas de sociabilidade humana, que, por sua vez, implicam alterações no papel dos processos formativos, que devem adaptar os indivíduos ao mundo da produção.

Essa lógica de formação é orientada pelo modelo neoliberal e confere ao mercado o caráter de regulador das concepções e práticas dos atores do processo educativo, o qual se cristaliza numa visão dual, fragmentada e imediatista da formação humana, porém imbuída com o discurso do novo. Como estratégia de convencimento, os projetos educacionais de cunho neoliberal são revestidos de um discurso científico que lhes confere uma suposta legitimidade e proporciona-lhes maior adesão.

No sentido de delinear a discussão que se pretende estabelecer nesse texto considera-se necessário lançar algumas questões: Que conhecimentos científicos são utilizados para respaldar o ideário reformista que se configura a partir dos anos 1990 no Brasil? De que forma tais conhecimentos são apropriados pelos elaboradores da reforma? Que tipo de racionalidade está sendo posta em prática pelo capitalismo que torna necessária a utilização de mecanismos de cooptação dos sujeitos sociais? Até que ponto os conhecimentos científicos lhe são úteis no processo de criação de realidades e atribuição de sentidos às práticas educacionais?

Psicologia para quê? As pedagogias psicológicas na reforma educacional

Dentre as diversas ciências chamadas a fundamentar teoricamente as políticas e práticas educacionais a psicologia ocupa lugar de destaque, e este texto é referente a essa relação. A valorização da individualidade e da subjetividade pela reforma educacional reclama conhecimentos científicos que referendem o que se diz sobre o homem como ser individual, e a ciência chamada propositivamente a conferir sustentação à retórica reformista dos anos 1990 é a psicologia.

A apropriação feita das teorias psicológicas para a formulação de políticas educacionais e reformas curriculares confirma uma tendência tradicionalmente dominante de subsidiar práticas educativas com pressupostos psicológicos. Esse

fato pode ser evidenciado, a partir da década de 1920, pela influência na educação brasileira do escolanovismo, movimento pautado nas formulações de J. Dewey, que fundamentou uma “nova” concepção de infância contraposta à concepção presente até então, propondo que a criança passasse a ser o centro da escola e dos processos de aprendizagem. Tal concepção vigorou pelo menos até a década de 1950, momento no qual se passou a acreditar que o que devia ser considerado na educação eram os resultados. Surge, assim, no cenário nacional a tecnologia educacional sustentada teoricamente por estudos psicológicos. Essa tendência é ratificada por Loureiro, para o qual “A Psicologia no Brasil vem sendo, desde o início do século, o fundamento teórico básico da Educação” (Loureiro, 1997, p. 450).

A partir da década de 1990, a estratégia de fundamentação psicológica da educação é explicada por Varela (*apud* Moreira, 1997, p. 93) como resultado de uma crise institucional:

O recurso à psicologia ocorre sobretudo quando as instituições atravessam uma crise. A dimensão psicológica se converte, assim, em um elemento importante das disfuncionalidades institucionais que, ao menos parcialmente, passam a ser tratadas a partir de códigos psicológicos. Isso explicaria o êxito da cultura psicológica em nossas sociedades contemporâneas, e explicaria também, de certo modo, o triunfo das pedagogias psicológicas.

A expressão *pedagogias psicológicas* é utilizada para designar o conjunto das abordagens pedagógicas, fundamentadas em teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento, notadamente o construtivismo, que se materializam nas reformas educacionais implementadas em diversos países, principalmente a partir dos anos 1990. A adoção de tais abordagens está relacionada à propagação do ideário neoliberal que reclama a adequação da educação (e de seus sujeitos) aos processos de mundialização da economia e de reestruturação produtiva. De acordo com Miranda (2000, p. 25) as pedagogias psicológicas ou o construtivismo “constitui um discurso que se tem mostrado bastante vigoroso, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ao qual corresponde um conjunto de princípios e, ainda, uma prática em parte já plenamente consolidada na educação contemporânea”.

Sobre as pedagogias psicológicas Ramos (2001, p.277) destaca que o construtivismo confere excessiva ênfase aos aspectos subjetivos dos educandos e

negligencia as determinações sociais e históricas que interferem na educação. Afirma ainda que essa proposição teórica “aplica-se tanto aos processos intra-escolares do ensino e aprendizagem, quanto aos processos mais globais de justificação e organização da ação educativa, nas mais diversas expressões, compondo fortemente o discurso educacional contemporâneo”.

Em sua análise sobre a reforma educacional estadunidense Popkewitz (1997) afirma que esta se constitui como parte de um processo de regulação social, e que confere à psicologia um amplo espaço. Para ele, a psicologia atribuiu à reforma americana um discurso que transferia a responsabilidade dos problemas estatais aos indivíduos, bem como transformava os problemas políticos e econômicos em problemas da educação, que deveriam ser solucionados através de estratégias de ensino. Ao discutir a relação entre as práticas pedagógicas e a psicologia cognitiva, na reforma, que se configura a partir da década de 1980, o autor explora a noção de reforma como ordenadora da realidade educacional, que deve capacitar professores e alunos em indivíduos “autônomos” e “flexíveis”. Colabora com essa formação o construtivismo. Na reforma americana o construtivismo orienta as políticas de formação de professores, atribuindo-lhes o desenvolvimento de capacidades tais como: disposição para aprender, resolução de problemas, autodisciplina e autoconfiança.

As estratégias construtivistas pretendem capacitar os professores para que tenham as disposições e capacidades ‘corretas’ para efetuar a reforma escolar. As subjetividades e o conhecimento são vistos como contingentes e plurais. (...) Mas as pedagogias construtivistas não são estratégias neutras de ensino da ‘solução de problemas’; elas politizam o corpo ao conectar poder e saber. Há uma mudança: do indivíduo definido como tendo conjuntos particulares de competências, habilidades e conhecimento (tais como os que são necessários para o domínio cognitivo) para o indivíduo que corporifica capacidades e disposições pragmáticas (POPKEWITZ, 1998, p. 119).

De maneira geral é possível observar que a apreensão da psicologia pela reforma educacional dá-se no sentido de conferir sustentabilidade a um discurso que valoriza a dimensão individual dos sujeitos (produtivos) e que reclama aos processos de escolarização o papel de adaptar esses atores aos processos laborais, adotando como discurso balizador para esse processo o construtivismo.

A influência da “psicologia construtivista” na reforma educacional em curso

no Brasil pode ser visualizada no capítulo “Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Volume I, Introdução, PCN-1ª a 4ª série). Nesse documento fica evidenciado que desde a primeira etapa da educação básica vão sendo inculcados nos alunos valores direcionados à sua “possível” inserção no mercado de trabalho, o que denota

a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ (BRASIL, 1997, p.34-5).

As aprendizagens supostas nesse trecho inserem-se numa perspectiva de “educação construtivista”. A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo” (Brasil, 1997, p. 44).

A noção que o documento expressa como sendo construtivismo incorpora elementos de abordagens psicológicas tais como a epistemologia genética de Jean Piaget, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky e as explicações da atividade significativa de Ausubel. O construtivismo ainda é visto como uma teoria que avança nas discussões sobre o papel do professor e do aluno na relação pedagógica. A esse respeito Duarte (2001, p. 59-60) afirma que nos PCN o construtivismo é apresentado como

a perspectiva que superaria a unilateralidade das concepções pedagógicas centradas no ensino e no professor. Essa, aliás, sempre foi uma estratégia empregada na difusão do construtivismo no Brasil, isto é, a de apresentá-lo como o único caminho para pensar-se a educação de uma forma que considerasse o aluno e sua atividade mental. O construtivismo sempre se apresentou no Brasil como se estivesse trazendo idéias novas para a educação.

Apesar do fato de o documento referir-se a todo o tempo à necessidade de uma educação contextualizada, é preciso destacar a influência do discurso do psicólogo espanhol César Coll na elaboração dos documentos de base do novo currículo brasileiro. O discurso deste teórico é considerado por Duarte (2001) como um “construtivismo eclético” e por Gentili (2001) como um “psicotecnicismo”

que desconsidera a realidade cotidiana das escolas.

Percebe-se ainda que no texto dos PCN de 1ª à 4ª série a explicitação das diferenças é adotada como um discurso que ao invés de valorizar a diversidade, visando o enriquecimento do processo educativo, propõe-se a legitimar as disparidades sociais. Tal recurso é empregado por meio da falácia (neo) liberal da possibilidade de equalização social proporcionada pela universalização da escolarização e homogeneização do currículo.

Nas propostas pedagógicas oficiais voltadas para o Ensino Médio percebe-se também a existência de um aporte psicológico. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB 015/98), parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Piaget e Vigotsky são convidados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização dos elementos curriculares, uma vez que “ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM é o mais importante: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente” (Brasil/CEB, 1999, p. 97). Essa “complementaridade” entre as duas teorias em diversos aspectos demonstra uma utilização pragmática que os elaboradores dos PCNEM fizeram das mesmas, ou seja, mesclam-se as teorias de autores de matrizes epistemológicas diferenciadas, produzidas em contextos localizados e aplica-se no que se considerar conveniente, transformando a proposta curricular numa verdadeira salada conceitual.

Na reforma curricular do Ensino Médio o aporte psicológico materializa-se na disseminação da noção de competência. A identidade conferida a esse nível de ensino pauta-se na preparação dos indivíduos para o trabalho, sendo patente a dimensão unilateral da formação desses cidadãos, condizente com o perfil de sujeito adaptável às mudanças nos processos de trabalho:

as políticas educacionais, tentando afastar-se do behaviorismo, incorporam a noção de competência com base no construtivismo, adotando-se a análise funcional clássica na investigação dos processos de trabalho. Nos diversos sistemas de competência profissional que analisamos, a competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos. Nesse sentido, em qualquer abordagem o corolário é: a competência é indissociável da ação. Mesmo na

apropriação econômica da noção, predomina seu significado psicológico (RAMOS, 2001, p. 285).

Embora seja propalado que esse é um tipo novo de escolarização, proposto a partir da implementação dos PCNEM, pode-se observar a crítica a esse tipo de educação pragmática presente já nos escritos de Gramsci (2001, p. 49) sobre educação:

O estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que 'instrutivo', isto é rico de noções concretas. Na escola atual, em função da crise profunda de tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas.

O modelo de competências suposto na regulamentação do Ensino Médio assenta-se em dimensões que reforçam a lógica do aprender a aprender, sintetizando-se em quatro aprendizados considerados centrais para o desenvolvimento da formação de indivíduos autônomos, flexíveis e aptos a aprender continuamente: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Tais aprendizagens ganharam amplo espaço no debate acerca da educação em diversos países a partir da publicação do "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", oriundo das discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia. Esse relatório postula que a educação "deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro" (Delors, 1999, p. 89).

Muito embora essas aprendizagens sejam explicitadas como eixo estrutural da educação na sociedade contemporânea elas pautam-se em informações, em saberes, não se materializando em conhecimentos, restringindo-se ao âmbito do senso comum.

O sentido atribuído à formação básica no Ensino Médio, de acordo com os PCNEM, é de aquisição de competências de caráter geral no contexto do trabalho e da cidadania, a fim de que os indivíduos possam adaptar-se às mudanças na

sociedade e no trabalho.

a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 1999, p. 87).

O discurso do modelo de competências originário no espaço empresarial e associado à crise da noção de postos de trabalho tem ganhado relevo nas reformas educacionais a partir da década de 1990. Segundo Machado (1998a) o conceito de competência tem tido uma função importante nos debates educacionais e sido estimulado pelos documentos dos organismos internacionais relativos à educação, tornando-se referência para as decisões de política educacional e de reforma curricular. Esta autora tece uma crítica aos novos conteúdos do trabalho, que no contexto do neoliberalismo requerem:

a substituição da demanda de formação profissional direcionada para o aprender a fazer por outra formação que permita o aprender a aprender. Trata-se de uma nova maneira de trabalhar a informação, de uma nova matriz a orientar os critérios de eficiência e competência, portanto, a própria política de qualificações (MACHADO, 1998b, p. 183).

A relação entre a educação e o mundo da produção que aparece nos PCNEM contrapõe-se à concepção gramsciana de trabalho como princípio educativo na escola unitária. Para Gramsci (2001, p. 39)

na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de carácter científico (estudos universitários), seja de carácter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.).

A leitura dos documentos anteriormente referenciados permite afirmar uma orientação do foco de interesse das políticas educacionais para a subjetividade e para o desenvolvimento de competências dos atores dos processos de aprendizagem (professor- aluno), bem como confirma a premissa suposta no início deste texto de que os conhecimentos psicológicos são utilizados, predominantemente, na reforma para respaldar e legitimar a adaptação dos indivíduos à lógica neoliberal.

Por uma perspectiva ampliada dos conhecimentos psicológicos

A tônica dos discursos reformistas da década de 1990 enfatiza as aprendizagens dos atores educativos, que são direcionadas para o aprender a viver juntos (a viver com os outros), aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (Delors, 1999). Ou seja, o compromisso ideológico da escola com o capitalismo/neoliberalismo passa a ser o ensinar *a aprender a aprender* (Duarte, 2001), lema que expressa a ênfase dada às posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, conformes às necessidades dos indivíduos e da sociedade.

Para Duarte (2001, p. 9), num contexto no qual ao mesmo tempo em que são proclamadas a individualidade, a autonomia, a criatividade e a liberdade opera-se uma brutal padronização e esvaziamento dos indivíduos,

o lema 'aprender a aprender' passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema 'aprender a aprender' é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema 'aprender a aprender' é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.

O lema aprender a aprender é consonante com o "ideário construtivista" que se configura como um simulacro na reforma educacional brasileira. Apropriadas pelos elaboradores das políticas educacionais as teorias psicológicas são artificialmente enquadradas sob o rótulo construtivista. Os sentidos atribuídos à prática educacional são ocultados e os pactos educacionais implementados constituem-se em mecanismos de simulação democrática (Gentili, 2001). A adoção do construtivismo como simulacro pode ser confirmada pelas palavras de Frigotto (1999, p. 180): "No momento, o construtivismo é uma espécie de 'totem' eleito para extirpar as mazelas do analfabetismo e do fracasso escolar. (...) vendido como bezerro de ouro, na forma como é mistificado, não passa de um simulacro, um bezerro de barro".

Não é possível negligenciar o fato de que a psicologia constitui-se como marco teórico explicativo da realidade educacional, no entanto, aparece caricaturada sob a forma de jargões psicologizantes. As teorias produzidas em

determinados contextos são aligeiradas à medida que são recortadas para balizar uma racionalidade capitalista que se apresenta com um discurso de participação, democratização, autonomia, mas que são a vã representação de uma lógica de enquadramento, exclusão e heteronomia.

As perspectivas neoliberais de educação ao ressignificarem antigas formas de dominação capitalista, conservando seus princípios, revestem-se de novas significações e utilizam-se de outros mecanismos de regulação social. A ênfase conferida à adaptação dos atores ao processo produtivo acaba por secundarizar aspectos relevantes tais como a organização dos conteúdos curriculares em torno de um eixo político, orientado para a transformação da ordem social vigente. Apesar de uma perspectiva propositiva, o que vai acontecer na prática é a adaptação, o enquadramento, uma adequação dos sujeitos e das práticas sociais constitutivas e constituintes da educação a uma racionalidade instrumental e pragmatista.

Ao tomar o indivíduo como objeto, as teorias psicológicas utilizadas pela retórica reformista reduzem o homem à sua condição animal, e o destituem de sua racionalidade durante o processo produtivo. Ao fazer referência a esse modelo de homem, que, fragmentado, não pode ser compreendido em sua totalidade, a ciência psicológica torna-se instrumento de justificação e legitimação das contradições existentes na relação indivíduo- sociedade.

Apreendidas criticamente, as teorias psicológicas empregadas na reforma educacional brasileira revelam-se portadoras de um discurso ideológico comprometido com a manutenção da sociedade capitalista. Criticar esse discurso que oculta as dimensões constitutivas do indivíduo é desvelar o contexto e a lógica de sua utilização. Isso implica, ainda, a constatação de que, apesar da existência de teorias que rotulam, adestram, modelam indivíduos, manipulam comportamentos, psicologizam questões que são eminentemente políticas e sociais, tomam como verdade teorias que naturalizam o cultural e reduzem o sujeito à sua dimensão individual, os conhecimentos psicológicos trazem importantes contribuições para o processo educativo.

As críticas realizadas sobre a apropriação das teorias psicológicas pela reforma educacional não têm o objetivo de minimizar as contribuições que a ciência psicológica pode conferir às práticas educativas. Ao contrário, as teorias

psicológicas são imprescindíveis para a compreensão da racionalidade humana, para a percepção do desenvolvimento psicológico como um processo histórico, para o entendimento do funcionamento da realidade psíquica como uma realidade que comporta elementos sociais, para a compreensão da subjetividade, da personalidade, da cognição, da afetividade, da linguagem, da motricidade, da inteligência, da sociabilidade, entre tantos outros aspectos.

A vinculação da psicologia a ideais burgueses presentes no ideário reformista e o uso que se faz dos conhecimentos produzidos por ela não acontece de forma mecânica, trata-se de uma relação histórica, fruto da construção de sujeitos imersos numa determinada sociedade, a capitalista. Se a ciência psicológica traz em si a marca do (neo) liberalismo é porque as idéias (neo) liberais são fruto de uma sociedade em cujo tempo e espaço justificavam, e ainda justificam interesses burgueses. A superação dessa condição é um ato de desmistificação dessa função ideológica, é, portanto, um ato político.

Diante do exposto pode-se afirmar que o discurso presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação é parte de um conjunto de medidas contrárias ao processo de elevação moral e intelectual dos atores do processo educacional. A superação dessa perspectiva é possível, à medida que os simplórios deixem de ser simplórios e que a sociedade construa um projeto democrático concernente a uma outra lógica:

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Referências

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL/ CEB. Parecer CEB nº 15 de 01/06/1998. DCN para o Ensino Médio. In: BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT,

1999.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed.rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. Cadernos do cárcere. Vol. 2. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LOUREIRO, M. C. S. Psicologia Escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In: PATTO, M. H. S. Introdução à Psicologia Escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 449-458.

MACHADO, L. R. S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. In: Trabalho & Educação, Belo Horizonte, FaE/UFMG, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998a.

_____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 169-188.

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 23- 40.

MOREIRA, A. F. B. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, FCC/Cortez, n.100, p.93-107, março, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, T. T. (org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 95-142.

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

SILVA, T. T. (org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.