

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E CONSTRUTIVISMO: APROXIMAÇÕES NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

SILVA, Paulo Aparecido Dias da¹
UNIR
MACIEL, Antônio Carlos²
UNIR

RESUMO

Esse texto tem por objetivo analisar os elos entre o construtivismo, tão em moda nas últimas décadas, com a chamada pedagogia das competências, proposta esta intimamente ligada aos interesses produtivos em um contexto de profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista a partir da década de 1970. Trata-se de um estudo teórico que teve como autores basilares Dermeval Saviani, Newton Duarte, Marise Nogueira Ramos e Ricardo Antunes. A pedagogia das competências tem correspondido, no âmbito da educação, às necessidades do capitalismo contemporâneo. O construtivismo tem garantido as bases epistemológicas para essa pedagogia cujos pressupostos estão presentes nos documentos oficiais publicados nas duas últimas décadas permeando todo o discurso pedagógico hegemônico.

Palavras-chave: Construtivismo, pedagogia das competências, reestruturação produtiva.

Aspectos introdutórios

O construtivismo tem tido grande destaque nas últimas décadas usufruindo de enorme prestígio por parte dos educadores, assim como tem sido presença constante nos documentos oficiais que tratam dos processos educativos. A influência da epistemologia construtivista não é recente na literatura educacional tendo em vista que seus fundamentos, enquanto teoria que explica o processo de aquisição do conhecimento, estavam presentes no movimento pedagógico escolanovista. Na atualidade, porém, tem fornecido as bases para a denominada pedagogia das competências, cuja finalidade é a preparação dos trabalhadores para se adaptarem às constantes transformações da base produtiva. Exclui-se, portanto, dessa proposta, uma formação que possibilite uma intervenção transformadora na realidade concreta.

¹ Professor Especialista do Departamento de Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR - Campus de Rolim de Moura e Mestrando Acadêmico em Educação /PPGE- Universidade Federal de Rondônia/UNIR. E-mail: paapdi@hotmail.com.

² Professor Doutor da Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR- Campus de Ariquemes e do Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE - Universidade Federal de Rondônia/UNIR. E-mail: ac@unir.br.

Objetivando explicitar este processo, realiza-se, inicialmente, uma abordagem acerca do construtivismo demonstrando suas origens, seus pressupostos filosóficos, bem como a explicação, segundo esta concepção, de como ocorre o processo de construção do conhecimento. Em seguida, apresenta-se as relações de proximidade do construtivismo com a pedagogia das competências. Por fim, são discutidos alguns aspectos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e do PNE (Plano Nacional de Educação), que evidenciam a opção das políticas oficiais do Estado brasileiro, no campo educacional, de corresponder aos anseios do capitalismo contemporâneo em sua fase de reestruturação produtiva.

O construtivismo e o conhecimento

O ideário construtivista tem exercido enorme poder de sedução no âmbito educacional nas últimas décadas. Em sua retórica está presente um conjunto de noções que estão de acordo com o atual clima ideológico e tem atraído um grande número de educadores. De acordo com Rossler (2006) ao citar Deheinzelin (1996), a criança é vista como alguém “livre, ativa, criadora, criativa, curiosa, ousada, corajosa, inteligente, que pensa e que constrói” (ROSSLER, 2006 p. 143). Nesse sentido esta concepção está em consonância com as necessidades do mundo globalizado cujas empresas exigem um trabalhador que atenda as constantes demandas oriundas das transformações do mundo do trabalho. Segundo este mesmo autor a ênfase dada pelos construtivistas às discussões relacionadas à infância constitui um forte elemento de sedução tendo em vista que a maioria dos educadores e educadoras “têm na criança o objetivo e o motivo principal de estarem atuando no campo da educação” (ROSSLER, 2006 p. 147). Em suma, ainda de acordo com Rossler,

[...] o construtivismo seduz porque reproduz ao longo de seu discurso determinados elementos valorativos presentes na ideologia de nossa sociedade contemporânea, os quais são incorporados e vivenciados de forma alienada pelos indivíduos em seu cotidiano, o que por sua vez produz o estabelecimento de uma afinidade imediata e espontânea entre este discurso e seu interlocutor, uma vez que esse indivíduo já se encontra imbuído dos mesmos valores que o ideário construtivista difunde (ROSSLER, 2006 p. 95).

Para Klein (1996) o ideário construtivista exerceu grande atração nos educadores brasileiros com a divulgação das pesquisas sobre o processo de aquisição da leitura

e da escrita de Emilia Ferreiro em um contexto marcado pelas discussões em torno dos limites das teorias não críticas da educação e das teorias crítico-reprodutivistas encabeçadas por Dermeval Saviani em sua perspectiva histórico-crítica e pela perspectiva libertadora de Paulo Freire, ambas com adesão de crescente número de educadores brasileiros. Nesse sentido, ao defender a tese da criança como sujeito de seu próprio conhecimento, as propostas de Emilia Ferreiro são imediatamente identificadas com as teorias críticas da educação acima mencionadas.

Os pressupostos filosóficos do construtivismo apontam para uma superação da concepção inatista, que prioriza o sujeito no processo de aquisição do conhecimento, e da concepção empirista que enfatiza o objeto afirmando que este tem o papel de destaque e que somente através da experiência sensível é possível construir objetivamente o conhecimento.

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que o conhecimento não nasce com o indivíduo e nem tampouco é inscrito de forma mecânica em sua mente, mas é resultado da interação do indivíduo com o meio através de um processo de equilíbrio e desequilíbrio. Jean Piaget por meio de sua formação inspirou-se na biologia para formular sua teoria do conhecimento. De acordo com Ramozzi-Chiarottino, Piaget partia da hipótese de que da mesma forma que existem estruturas específicas para o organismo, também “existiriam estruturas específicas para o ato de conhecer que produziriam o conhecimento necessário e universal sempre buscado pelos filósofos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 32). No entanto, segundo esta mesma autora, as estruturas não apareceriam prontas no organismo possuindo uma gênese, o que explicaria a falta de lógica no raciocínio das crianças. No desenvolvimento de suas pesquisas Piaget constatou a presença de “leis” que regiam o comportamento das crianças mesmo que de forma inconsciente. Segundo Ramozzi-Chiarottino, a ação na concepção de Piaget

[...] só pode ser entendida como parte do funcionamento de toda organização viva, ou seja, no processo de adaptação com seus pólos complementares: assimilação e acomodação. Foi o problema das relações entre o genótipo e o fenótipo na adaptação das espécies animais ao seu meio (diz o próprio Piaget) que o levou a refletir sobre questões epistemológicas. Assim a ação é considerada como forma de adaptação de um organismo ao meio por intermédio dos esquemas motores, condição da estruturação do mundo pela criança (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 33).

Para Duarte (2004) Piaget não superou uma concepção naturalizante e a-histórica do ser humano, assim como não superou a dicotomia entre o individual e o social. Desta forma, “a naturalização dos fenômenos humanos leva qualquer teoria à eternização de fenômenos que são históricos e, muitas vezes decorrentes de determinadas relações sociais alienadas. Piaget não escapa a esta regra.” (DUARTE, 2004, p. 265).

Ainda segundo Duarte (2005) o princípio geral que identifica a epistemologia piagetiana é a idéia de adaptação ao meio. Do ponto de vista ideológico resultam sérias conseqüências tendo em vista que cabe ao indivíduo adaptar-se no meio onde casualmente vive, sendo o conhecimento produto desta interação.

Não podemos deixar de perguntar: nessa perspectiva, o que ocorre com os indivíduos quando eles não se encaixam no meio social imediato, tal como este se apresenta a esses indivíduos e em particular num contexto social de relações sociais alienadas e alienantes? Essa pergunta é aqui puramente provocativa pois ela não tem sentido no escopo do construtivismo radical, já que respondê-la significaria admitir a possibilidade de afirmar algo sobre o que a realidade é (por exemplo, afirmar que a realidade da sociedade capitalista é alienada e alienante) e tal possibilidade é negada pelo construtivismo radical (DUARTE, 2005, p. 95).

Associado ao processo de difusão da epistemologia construtivista tem-se assistido a onda pós-moderna que parte do princípio de que não é possível conhecer a verdade objetiva, associando indevidamente objetividade com neutralidade. Nesse sentido o ideário pós-moderno está de acordo com as necessidades do capitalismo contemporâneo na medida em que supõe que não seja possível às classes dominadas tomarem consciência da situação de exploração em que se encontram, apropriando-se da realidade concreta e objetiva e promovendo transformações. Duarte (2005) defende a tese de que o construtivismo e o pós-modernismo correspondem ao mesmo campo ideológico.

No entanto, esta concepção tem sido alvo de estudos no sentido de apontar seus limites, bem como demonstrar sua íntima relação com o ideário escolanovista e, mais recentemente, com a pedagogia das competências, o pós-modernismo e o pensamento neoliberal hegemônico.

Outra crítica feita ao construtivismo se refere à minimização do papel do professor na medida em que se afirma que cabe ao professor apenas a função de facilitador

do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este processo, na visão dos construtivistas, acontece individualmente na interação do indivíduo com o meio, adaptando-se às constantes mudanças. Já para uma abordagem histórico-crítica este papel é imprescindível no processo de transmissão da cultura acumulada pela humanidade.

A pedagogia das competências: a lógica do mercado aplicada à educação

Em consonância com o ideário construtivista desenvolveu-se o conceito de pedagogia das competências que passou a permear os discursos oficiais no âmbito da educação transformando-se em senso comum por parte dos educadores. Ramos (2006) em livro intitulado *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* apresenta uma análise profunda deste conceito. A propósito afirma,

[...] a pedagogia das competências é [...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico - pela reestruturação produtiva -, no plano político - pelo neoliberalismo - e no plano cultural - pela pós-modernidade (RAMOS, 2006, p. 273).

A reestruturação produtiva a que se refere Ramos (2006) tornou-se mais evidente a partir da década de 1970, momento em que o processo de acumulação do capital ficou comprometido, tendo em vista o esgotamento das formas de exploração do trabalho que não correspondiam mais às necessidades do capital.

Para Antunes (2005), no início dos anos 70 o capitalismo “viu-se frente a um quadro crítico acentuado” (ANTUNES, 2005, p. 35). Para ele, apesar da crise do capital possuir determinações de maior profundidade, a resposta dada a essa crise deu-se em uma dimensão superficial, ou seja, a reestruturação ocorreu sem transformar as bases fundamentais do modo de produção capitalista.

Tratava-se, então, para as forças da ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo e fordismo, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós - 45 [...] (ANTUNES, 2005, p. 36).

Na tentativa de dinamizar o processo produtivo, claramente esgotado, buscou-se transitar “do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada (ANTUNES, 2005, p. 36).

Os processos fordistas/tayloristas que predominaram a partir dos anos 30 estavam baseados na separação entre o setor de planejamento e execução, obrigando o trabalhador expropriado do seu saber a desempenhar uma parcela do trabalho no processo de produção, o que o conduzia a uma especialização na linha de montagem. Outros elementos característicos desses processos se referem à tecnologia de base fixa e pesada, assim como a completa exclusão da subjetividade do trabalhador que se via embrutecido na medida em que eram negadas suas potencialidades por meio da repetição de movimentos mecânicos, planejados e impostos por uma vontade exterior. De acordo com Dias (2009), “para Henry Ford (1954), os trabalhadores precisam ser disciplinados, acostumados à moralidade protestante, para serem bons trabalhadores” (DIAS, 2009, p. 50). Nesse sentido, “era preciso quebrar a ‘anarquia’ – ou seja, a autonomia e a independência desses trabalhadores - para submetê-los ao ritmo das máquinas, das cadências, sem deixar tempo livre para o perigoso hábito operário de ‘pensar’.” (DIAS, 2009, p. 50).

O esgotamento desse modelo iniciou-se já no fim dos anos 60 e aprofundou-se na década seguinte. A transição para formas mais flexíveis foi possibilitada pelo desenvolvimento de novas forças produtivas com base em tecnologias leves, contudo, sem abdicar da expropriação da subjetividade do trabalhador cuja valorização se deu dentro dos limites da acumulação capitalista.

Para Antunes (2005), o toyotismo ou o modelo japonês, é o que tem exercido o maior impacto “tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que alguns dos pontos básicos do toyotismo têm demonstrado” (ANTUNES, 2005, p. 31). No entanto, a diminuição entre o planejamento e a execução, que supostamente faria parte do toyotismo, é questionada por Antunes (2005), na medida em que esta “se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e valorização do capital” (ANTUNES, 2005, p. 41). Ainda de acordo com esse autor “a subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital [...] era movida por uma lógica centralmente mais despótica” na era fordista, e no toyotismo “é mais consensual, mais envolvente, mais participativa, em verdade mais manipulatória” (ANTUNES, 2005, p. 42). Nesse contexto, um novo trabalhador, com

novas “habilidades e competências” passou a ser uma exigência para atender as novas demandas oriundas do mundo produtivo dada a sua complexidade.

Para Antunes (2005), estas transformações ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo a partir da década de 1980 nos países de capitalismo avançado pretendiam superar a crise de acumulação capitalista e atingiram a forma de ser da classe-que-vive-do-trabalho. A propósito afirma,

Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. Vive-se, no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários. O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (ANTUNES, 2005, p. 23).

Associado a este processo, assistimos ao desmonte do Estado de bem-estar social que havia incorporado algumas teses socialistas no sentido de garantir direitos sociais a exemplo da saúde, educação, moradia, entre outros. A incorporação destas teses se deu em função da necessidade de conter o avanço do comunismo.

Para Saviani (2005) a burguesia tem desenvolvido estratégias de superação das crises cíclicas que atingem o modo de produção capitalista. Para este autor ,a consciência da burguesia e a capacidade de exercer controle sobre as crises alteraram-se de forma radical após a grande depressão de 1929. Em meio a esta crise a alternativa encontrada pela burguesia foi a forte intervenção estatal na economia, que associada à produção em grande escala dos processos de trabalho fordistas/tayloristas, possibilitaram a recuperação dos níveis de crescimento, assim como a garantia de certos direitos sociais aos trabalhadores.

No entanto, a partir da década de 1970 as contradições foram se acentuando e a crise do capitalismo tornou-se mais uma vez uma realidade. A estratégia adotada neste momento foi a diminuição da esfera estatal tida como maléfica na medida em que restringia a liberdade de mercado. Como consequência, passou-se a um ataque feroz aos direitos conquistados no âmbito do Estado de bem-estar social, bem como ao desenvolvimento de novas tecnologias com base na informática.

O processo de reestruturação iniciou-se assim que os sinais de esgotamento do modelo taylorista/fordista e seu corolário o Estado de bem-estar social tornaram-se evidentes. Porém, a ofensiva no sentido de superar a profunda crise que ameaçava os pilares de sustentação do capitalismo mundial é promovida pelo imperialismo na década de 1990. Não imune a esse processo, tem-se a subordinação dos processos educativos frente à lógica do pensamento neoliberal. Gaudêncio Frigotto ao discutir as metamorfoses conceituais no campo educacional diante da crise do capital assinala que,

No plano teórico e filosófico, a perspectiva neoliberal é de uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado. Este constitui-se no sujeito educador. A inversão conceitual de “publicização” da universidade, candidamente exposta pelo ministro de administração, L. C. Bresser Pereira, para significar a subordinação da mesma às regras do jogo do mercado, explicita o melancólico cinismo que orienta, teórica e politicamente, o campo educativo no centro do poder vigente. Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria [...] (FRIGOTTO, 2004, p. 85).

Ainda de acordo Frigotto, à perspectiva fragmentária do mercado associam-se as posturas ditas pós-modernas “que reificam a particularidade o subjetivismo, o local, o dialeto, o capilar, o fortuito, o acaso” (FRIGOTTO, 2004, p. 86). Estas posturas conduzem a uma fragmentação dos processos educativos e do conhecimento, negando as determinações estruturais mais amplas e a possibilidade da universalidade e da objetividade. O pós-modernismo é o corresponde cultural da crise do capital e impacta de forma direta a produção intelectual do período em estudo. Para Duarte (2004), somente é possível compreender as origens do pensamento pós-moderno buscando-as nas condições concretas do capitalismo contemporâneo.

Nesse contexto de reestruturação da base produtiva com o intuito de recuperar os níveis de acumulação capitalista, a pedagogia das competências torna-se funcional na medida em que dota os indivíduos “de comportamentos flexíveis” objetivando prepará-los para as mudanças e adequá-los a situações imprevisíveis “em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2007, p. 435). Sendo assim, as exigências de adaptação ao meio estão intrinsecamente ligadas às necessidades do mundo produtivo submetido à lógica do mercado.

Para Ramos (2006 p. 75) do ponto de vista do capital, “o fortalecimento da noção de competência é defendido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional”. O governo, que responde aos interesses das classes dominantes, é o sujeito social que “é convocado a dar materialidade a essa convergência, impulsionando as políticas que integrem esses projetos” (RAMOS, 2006 p. 76). De acordo com a autora, serão sempre as condições específicas de cada sociedade que orientarão a opção de institucionalização da noção de competências através da implantação de sistemas, por mais genéricas e universais que sejam as motivações.

Ainda de acordo com Ramos (2003), ao discutir a possibilidade de uma pedagogia das competências contra-hegemônica, conclui pela inviabilidade desta proposta considerando que uma educação que se proponha a transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade deve estar alicerçada em uma concepção histórico-crítica tendo o trabalho como princípio educativo e proporcionando à classe trabalhadora o conhecimento da realidade natural e social com o intuito de transformá-la.

A pedagogia das competências nos documentos oficiais: dois exemplos

Ao analisarmos os diversos documentos educacionais vigentes a partir da década de 1990, período que passam a ser implementadas com todo vigor no Brasil as políticas neoliberais, observamos a presença constante da denominada pedagogia das competências. Após as discussões e compromissos estabelecidos no âmbito internacional por meio da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, a partir da convocação da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundos das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial e tendo em vista o quadro educacional brasileiro, elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003). Neste Plano previa-se a necessidade de elaboração de parâmetros no campo curricular com a função manifesta de orientar as ações educativas em todo país. Em 1997 são apresentados os PCNs, cujos princípios e

fundamentos estão claramente identificados com uma concepção pragmática de educação na medida em que propõe no volume 1 (introdução)

[...] uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 33).

Em seguida têm-se:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para as futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e 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 (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p. 34).

Segundo este mesmo documento, o processo de ensino e aprendizagem e aquisição das competências se dariam através de metodologias capazes de dar prioridade às estratégias que possibilitem verificar e comprovar as hipóteses construídas, assim como por meio de uma dinâmica de ensino que privilegie o trabalho em equipe.

Outro exemplo é o PNE aprovado em 2000 que ao apresentar as diretrizes para o Ensino Médio afirma o seguinte:

Assim, a demanda para o Ensino Médio – terceira etapa da educação básica – vai compor-se, também, de segmentos já inseridos no mercado de trabalho, que aspirem melhoria social e salarial e precisem dominar habilidades que permitem assimilar e utilizar, produtivamente, recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação (BRASIL, PNE, 2000).

Mais adiante têm-se o seguinte:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, PNE, 2000).

Os objetivos da educação presentes no PNE para ensino médio são possibilitar a aprendizagem de competências de caráter geral, preparação para assimilar as mudanças que ocorrem no âmbito produtivo e na sociedade em geral, bem como formar pessoas mais autônomas em suas escolhas.

Nos dois documentos mencionados fica evidente a aproximação entre o ideário construtivista, cujo pressuposto principal é a constante adaptação ao meio, e o caráter pragmático das propostas educacionais no contexto das transformações no mundo do trabalho sob a hegemonia do modo de produção capitalista, de criar as condições no educando de assimilação destas mesmas transformações, respondendo, desta forma, às necessidades de acumulação.

Considerações finais

Em síntese, o construtivismo desde o início esteve ligado ao ideário escolanovista fornecendo-lhe as bases científicas do ponto de vista psicológico. No entanto, na atualidade aparece reconfigurado fornecendo os fundamentos necessários para a pedagogia das competências que, por sua vez, responde às demandas impostas pela lógica capitalista em uma materialidade histórica de reestruturação produtiva causadora de impactos profundos na organização do trabalho e conseqüentemente dos processos educativos.

Referências:

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2000.

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

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld). In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GENTILI, P. "Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais". In: Lombardi, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, 2004, p.45-59.

KLEIN, L. R. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos de Pós-graduação em Educação, História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 7. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de, SOUZA, S. Z. L. de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

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

_____. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 93-114, 2003.

RAMOZZI-CHIAROTTINO. Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

ROSSLER. J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.