

CENAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA RACIONALIDADE TECNOLÓGICA*

LUIZ A. CALMON NABUCO LASTÓRIA
Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brasil

RESUMO: O conceito de “racionalidade tecnológica”, tal como formulado por H. Marcuse, guarda a sua atualidade por favorecer análises críticas da nossa sociedade. Quando aplicado ao âmbito da educação, revela a maneira com que as práticas sociais, objetivamente organizadas com auxílio dos aparatos tecnológicos, ultrapassam a si mesmas, provocando consequências sistêmicas. O presente artigo explora algumas dessas consequências em termos das políticas educacionais e das formas de gestão escolar ao investigar cenas cotidianas transcorridas em uma escola do interior paulista.

PALAVRAS-CHAVE: Racionalidade tecnológica. Sistema. Autonomia.

Nos dias atuais, ninguém parece duvidar dos impactos ocasionados pelo acentuado desenvolvimento tecnológico sobre a formação das novas gerações em termos de hábitos e mentalidades. Inúmeros especialistas pronunciam-se nas mídias, com certa regularidade, salientando o caráter inevitável desse fenômeno e, também, ponderando os diversos aspectos, mais positivos que negativos, que lhe são inerentes. No entanto, há um aspecto crucial, para além daqueles que se materializam nos aparatos tecnológicos que, ao se manifestarem, nos induzem a certo tipo de utilização que deles fazemos. Trata-se da maneira com que as práticas sociais são objetivamente organizadas, mediante o emprego de tais aparatos. Como antevisto por H. Marcuse (1979), diz respeito à instauração de um tipo de racionalidade *tecnológica*, capaz de estabelecer determinados meandros, através dos quais o caráter público da educação bem como o caráter privado da formação dos

* Artigo recebido em 22/6/2013 e aprovado em 30/9/2013.

hábitos nas novas gerações vão se dissipando. Apenas que a “novidade” aqui aludida não é tão nova quanto possa parecer à primeira vista; o desenvolvimento da racionalidade tecnológica, em seu estágio atual, nada mais faz do que prosseguir, com sofisticação crescente, os intentos da burocracia, isso é, tornar impessoal o poder coercitivo inerente à dominação social.

De outra parte, a conformação de um *ethos high-tech* atinge – ao mesmo tempo que a desloca – a autoridade depositada em determinados suportes nos quais, até bem pouco tempo, as práticas educacionais se amparavam: as figuras do pai, do professor e o próprio texto. Nosso propósito aqui se limitará à exposição de alguns efeitos da racionalidade tecnológica, apreendidos mediante uma experiência de pesquisa, realizada em uma escola pública do ensino fundamental e médio do interior paulista. Cabe ressaltar que essa escola conta com um corpo docente relativamente estável, o que minimiza as rupturas dos processos pedagógicos frequentemente ocasionados pela alta rotatividade das equipes de trabalho; e conta, também, com um quadro de gestão imbuído de princípios democráticos orientadores da estruturação do trabalho institucional em todos os níveis.

Por “cena didático-pedagógica” compreendemos certa dramaturgia contracenada por atores sociais na condição de professores e alunos no espaço escolar. Como se sabe, os termos “aluno” e “professor” designam papéis sociais, cujo *script* é escrito e reescrito socialmente através dos tempos. Após a promulgação da Lei número 9.394, em 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação brasileira, e, após a instituição dos parâmetros curriculares definidores dos contornos do ensino fundamental e médio para todo o território nacional, inaugurou-se um novo cenário em termos de práticas educacionais. A partir de então, tornou-se lícito, ao menos sob a ótica do quadro político-institucional em vigência no país, considerar tais parâmetros como indutores de um conjunto de regras e expectativas de conduta, por meio das quais os atores sociais passaram a se orientar para o desempenho de suas funções. É óbvio que os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, em certos casos, funcionam com maior força normativa e, portanto, como algo mais do que simples “parâmetros”; e, noutros casos, como meras expectativas passíveis de serem burladas ou simplesmente ignoradas dentro de certos limites.

Não obstante, é preciso considerar que constituem um processo mediado as formas através das quais a racionalidade tecnológica vem impactando a formação das novas gerações, sobretudo ao longo das últimas duas décadas. Isso é válido ainda que consideremos a paulatina extinção de certas mediações sociais de capital importância nos debates acerca de problemas educacionais, como é o caso das transformações ocorridas no seio da instituição família,² compreendida enquanto reserva de

intimidade apartada do mercado, na contemporaneidade. Nesse sentido, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (desdobrados nos documentos diretores dos estabelecimentos educacionais) quanto as próprias dinâmicas (constituídas pela atuação dos atores e constitutivas das cenas didático-pedagógicas que os materializam nas disciplinas ministradas no ensino fundamental e médio) devem ser compreendidos enquanto medições, por excelência, daquele processo.

Noutra ocasião,³ tivemos a oportunidade de observar que, consonante ao artigo terceiro da sessão da LDB,⁴ no qual a educação é tratada como processo formativo, os PCNs pautam-se por uma interpretação atribuída ao valor da liberdade que combina a dimensão existencial, ou expressiva, com a dimensão econômica, ou de mercado. Isso de modo a obscurecer a relação de subordinação da primeira à segunda, favorecendo, assim, a institucionalização de certos interstícios, por meio dos quais o caráter público da educação vai cedendo aos implacáveis mecanismos da cultura empresarial, de um lado, e, aos capciosos mecanismos da indústria cultural, de outro.

No caso particular do estado de São Paulo,⁵ tal assertiva pode ser verificada sob esse duplo aspecto. A adoção dos materiais didáticos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) – contendo tanto a sugestão dos conteúdos mínimos a serem tratados nas escolas, como a organização sequencial desses mesmos conteúdos nas respectivas séries de cada ciclo – conflita com a autonomia didático-pedagógica do professor, tal como pressuposta nos PCNs. E, mediante a conformação de um regime de metas institucionais a ser cumprido pelo conjunto das instituições que integram a rede estadual pública do ensino fundamental e médio, definem-se as coordenadas administrativas na perspectiva da figura do gestor.

Quanto ao primeiro aspecto, devemos ter em conta que – mesmo naqueles casos em que o professor possui uma formação acadêmica adequada ao exercício didático-pedagógico autônomo – essa condição de autonomia tende a sucumbir às determinações socioculturais mais amplas que dão forma às contradições inerentes aos reveses da política. Isso é, mesmo naqueles casos em que o professor está capacitado para planejar efetivamente as aulas, servindo-se dos recursos disponíveis como também das experiências extraescolares, com o intuito de mediar o conhecimento sistematizado e ancorado na disciplina que ministra, os chamados “cadernos do Estado” terminam por representar mais um espartilho que um mero recurso pedagógico. As aulas de geografia ministradas em uma quinta série da escola pública em foco, acompanhadas por nossa equipe, mostram as contradições vividas por um professor,⁶ com formação em nível superior obtida em 1974, diante do conjunto de diretrizes que instituem a educação na atualidade. Então, vejamos:

O professor (P.) relata aos alunos que o “caderno do Estado” cometeu um erro ao colocar um “climograma” em um exercício de 5ª série; gráfico que deveria ser aprendido somente no ensino médio. Conta que no ano anterior mandou um e-mail para São Paulo, mas que, esse ano, o caderno chegou, mais uma vez, trazendo o mesmo exercício. P. explica à sala o que é um “climograma”. [...] Após alguns instantes P. volta para o exercício e realiza um jogo de perguntas e respostas com os alunos no intento de analisar o “climograma”. Esse possui dados de quatro cidades distintas. A primeira é Belize. P. acrescenta que ela se encontra no Hemisfério Norte e que seu clima é “tropical”. A segunda cidade é Iquitos, capital da Amazônia Peruana, que se encontra no Hemisfério Sul. Comenta que o clima de Manaus é equivalente ao dessa cidade e consiste no de tipo “equatorial”. Alega que esse conteúdo será visto mais profundamente na 6ª série. A terceira é Yuma, que se encontra no Arizona, nos Estados Unidos, cujo clima é “desértico”. E a quarta é Prince George, Canadá, de clima “temperado”. [...] Conta (em tom de brincadeira) que existe uma relação entre o ato de falar e o aquecimento global, e que, por ser o país mais populoso do mundo, a China apresenta um grande buraco na camada de ozônio. [...] Inicia o ditado da resposta do exercício, argumentando que só está fazendo isso para terminar o caderno, já que a matéria do mesmo não deveria constar no conteúdo de 5ª série.

Observa-se que, muito embora o professor discorde, de forma aberta, da sequência dos conteúdos – tal como apresentado pelo caderno fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a 5ª série do ensino fundamental –, rende-se à mesma, argumentando que “só está fazendo isso para terminar o caderno”. Longe de significar algo episódico, o fato de tais cadernos funcionarem mais como um espartilho, do ponto de vista didático-pedagógico, que propriamente um recurso, torna-se ainda mais evidente nas palavras da professora de português, e também da própria coordenadora pedagógica desse estabelecimento de ensino. A primeira afirmou, na entrevista a nós concedida, que: “Agora que todos nós temos ainda menos autonomia por conta do currículo que já vem pronto, o material que nós seguimos, então, eu devo seguir o currículo do Estado.” E, a segunda, ao se referir à questão da autonomia pedagógica, tal como atribuído às escolas pelos PCNs, nos relatou “ter conhecimento”, mas sublinhou que esse tipo de discussão não é levado a cabo, “porque nos cadernos do Estado, as sequências de conteúdo e etc. são postas para padronizar as escolas e facilitar as eventuais transferências dos alunos. Nenhuma escola se atreveria a não usar esse material, naquela mesma sequência, e fazer uso da sua ‘autonomia!’”

A despeito das inúmeras críticas – realizadas nos planos teórico-epistemológico e político-ideológico⁷ – dirigidas às orientações de caráter “socioconstrutivista” propostas pelos PCNs, constata-se que essas orientações

sofreram uma significativa estandardização por meio do material pedagógico posto em circulação através do Programa “São Paulo faz Escola”, implementado, a partir de 2007, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE). De outra parte, essa estandardização não se colocou como problema para um contingente de professores menos atentos às contradições inerentes ao sistema político-normativo definidor das práticas educacionais no país. Tal é o caso da professora de Português⁸ para quem os cadernos fornecidos pela SEE não só estão sintonizados com as atuais orientações contidas nos PCNs, como também são mais adequados do ponto de vista didático-pedagógico que a antiga cartilha “Caminho Suave” pela qual foi alfabetizada. Muito embora considere positivamente a adoção desse material pela escola, a professora expressou seu desconforto em relação ao conjunto de orientações político-normativas que define o estado da educação hodierna quando se referiu ao tema “avaliação discente”:

Puxa vida! O que é que nós consideramos uma criança alfabetizada? Até isso chega a ser difícil definir hoje. Por quê? Hoje nós temos que avaliar de uma forma tão ampla, que, qualquer coisa que o aluno produza, mesmo com baixa qualidade, deve-se atribuir um valor para aquela produção. E, geralmente, o professor não atribui um baixo valor. Ele tem que valorizar mesmo que seja algo de valor ínfimo.

A estandardização dos conteúdos propostos e das possíveis formas de abordá-los, característica indelével dos atuais programas denominados “tutoriais”, constitui um expressivo índice dos impasses mais amplos, verificados na educação contemporânea. No caso específico do estado de São Paulo, ao mesmo tempo que interfere na suposta autonomia didático-pedagógica do professor, minando-a até mesmo naqueles casos em que ainda há competência suficiente para exercê-la, termina por desembocar na reposição de um currículo mínimo para as escolas paulistas. No entanto, o fenômeno particular da estandardização suplanta o âmbito didático-pedagógico, na medida que o subsume ao universo mais geral das determinações socioculturais e políticas.

Nesses termos, visto que o Estado aufere, por meio de indicadores definidos operacionalmente, os diversos fatores relativos às práticas educacionais instituídas no âmbito de sua competência, o problema da estandardização dos conteúdos e métodos tende a conformar as práticas de gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino. E o faz a partir de um conjunto de metas a serem alcançadas. Tal procedimento se justifica em vista da necessidade de o Estado avaliar tanto as questões relativas à eficácia e à

eficiência do “sistema educacional”⁹ quanto o impacto de suas políticas, de modo a realocar os aportes financeiros dirigidos ao setor.

Ora, uma vez que o próprio governo do estado de São Paulo se incumbiu de formatar e disponibilizar o conjunto de diretrizes formuladas pelo MEC, e consubstanciadas nos PCNs sob a forma de material didático-pedagógico a ser adotado pelas escolas paulistas, ao mesmo tempo que vem destinando seus recursos na tentativa de sanar possíveis distorções sistêmicas mediante avaliações (SARESP),¹⁰ deparamo-nos, então, com uma política que se consuma nos moldes de uma “tecnologia social”.¹¹ Isso é, um conjunto de ações institucionais, orquestrado em diversos planos e legitimado pelo conhecimento científico, “deliberadamente aplicado para promover o ajustamento e a adaptação dos indivíduos e das instituições escolares às exigências do sistema social” (SASS e MINHOTO, p. 235, 2010).

Quando interrogada sobre as orientações socioconstrutivistas em vigência através dos PCNs, considerando-se as demandas trazidas pelos professores, os resultados dos índices obtidos nas avaliações das escolas pelo estado de São Paulo e o trabalho da coordenação pedagógica na escola, a coordenadora entrevistada nos respondeu:

Não tenho uma opinião muito clara sobre isso, porque nós vivemos tanto essa loucura repleta de mudanças; às vezes, nos direcionamos para uma coisa e daí chega uma orientação da Diretoria de Ensino que nos diz que aquilo que pensávamos é outra coisa. E, você vê a grade curricular que hoje está passando novamente por mudanças; isso fora o dia a dia que é aquele tumultuo. [...] as coisas se colocam assim: Vamos respeitar o aluno no seu tempo! Mas, será que cada aluno tem realmente o seu devido tempo? [...] Então essa questão nos é simplesmente jogada junto com a aprovação continuada. E, assim me parece, em muitos casos, o professor fica desestimulado e o aluno também. Não sei se a questão da aprovação continuada ficou realmente clara entre nós, ou mesmo se o nosso país possui uma “cultura” adequada para que a educação seja consequente nesse ponto.

A questão da aprovação discente nos termos atuais, em sua ótica, tem contribuído apenas para acumular a defasagem do repertório de aprendizagem dos alunos ao longo do tempo. Daí os problemas se tornarem crônicos, porque desproporcionais aos recursos disponíveis, e as soluções apenas paliativas, como é o caso das aulas de reforço que se colocam como alternativa para suprir os problemas de aprendizagem detectados em séries já avançadas. É quando o professor “joga a toalha”, conclui a entrevistada.

Tendo em vista os preparativos da escola para o próximo exame do SARESP, a coordenadora pedagógica nos relatou que participou de

uma reunião em que os gráficos que expressam os índices estaduais de aprendizagem foram analisados sob a ótica da defasagem apresentada pelo conjunto dos discentes. Índices atuais obtidos por alunos de oitava série correspondem ao básico de uma quinta série. Existem salas com defasagens de até quatro anos e meio. Avalia que esses resultados sombrios minam o trabalho de estímulo e apoio ao professor, e esclarece que o próximo passo previsto pela política de avaliação estadual será o de avaliar as séries, localmente, para estabelecer os índices de defasagem por escola.

Talvez uma das evidências mais nítidas da ação insidiosa da cultura empresarial no cotidiano dos estabelecimentos de ensino público, decorrente de um conjunto de políticas efetivadas nos moldes de uma tecnologia social, se expresse, atualmente, por um sistema de bonificações, destinado àqueles estabelecimentos escolares que alcancem bons resultados nas avaliações governamentais. E, como resultado de um arranjo socioinstitucional mais amplo, um duplo movimento pode ser observado: enquanto a cultura industrial adentra o cotidiano das instituições de ensino, submetendo as práticas de gestão educacional aos critérios forjados pela racionalidade econômica empreendida em moldes sociotecnológicos, a indústria cultural se imiscui, cada vez mais, às práticas pedagógicas, consubstanciando o processo de ensino que nelas se efetiva.

No bojo desse arranjo, portanto, entretetece, de modo concomitante, o processo mais geral de subsunção da educação à economia, protagonizado pela política, e a transformação da escola em um mero apêndice da indústria cultural, cuja materialização se dá por intermédio do exercício didático-pedagógico no cotidiano das salas de aula. O resultado dessa combinação nos é atestada pelos altos índices de analfabetismo funcional,¹² pelo decréscimo da motivação do alunado na ambiência escolar, e pelo aumento da indisciplina e da violência verificado na média dos estabelecimentos de ensino em todo o país. Certamente, a escola em foco nesse estudo foge à regra por contar com um quadro de professores e funcionários relativamente estável e bem qualificado, o que lhe vem garantindo uma expressiva pontuação no SARESP: 298,1 em 2009, sendo que a média obtida pelas escolas estaduais no país foi de 262,9, e a média obtida pelas escolas do estado do São Paulo, no mesmo ano, foi de 269,4.

Ainda assim, pode-se perceber que os seus agentes educacionais ressentem-se dessa brutal perda de autonomia, mesmo que tal conceito figure, de modo bastante enfático, nas diretrizes educacionais instituídas e se propague por meio das múltiplas retóricas políticas que as põem em circulação. É nessa atmosfera cultural que uma formação voltada, de fato,

à experiência da cultura, da ciência e do pensamento adquire ares de mero slogan publicitário. Como, por certo, advertiu A. Gruschka a esse respeito, a substância efetiva desse slogan nos é recusada sistematicamente como algo ultrapassado, mero conteudismo (por vezes, de caráter “elitista”), e inatingível, “ao mesmo tempo em que se predica a possibilidade de uma experiência cultural voltada à vivência do espetáculo e do evento” (GRUSCHKA, 2009, p. 174).

Assim, a pressuposição de que a autonomia relativa própria à cultura, cuja face subjetiva enseja o que compreendemos ser a formação individual, esteja se concretizando nas atuais condições sociais, apenas nos revela aquilo que Adorno e Horkheimer (1994) não cessaram de apontar: que a falsa unidade entre o particular e o universal nos é atestada pelo modelo da nossa cultura atual.

THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL RATIONALITY AND ITS RELATION TO PEDAGOGY AND DIDACTICS

ABSTRACT: Marcuse's concept of technological rationality is still quite real because it allows for a critical analysis of our society. When applied to education it shows how our social practices, objectively organized with the help of technological devices, supercede themselves and create systemic consequences. This article analyzes some of these consequences for educational policies and forms of school management by investigating day-to-day occurrences in a small school in the São Paulo countryside.

KEYWORDS: Technological rationality. System. Autonomy.

ESCENAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS Y SUS RELACIONES CON EL DESARROLLO DE LA RACIONALIDAD TECNOLÓGICA

RESUMEN: El concepto de “racionalidad tecnológica”, tal como fue formulado por H. Marcuse, mantiene su relevancia, por fomentar análisis críticos de nuestra sociedad. Al aplicarse al ámbito de la educación revela la forma como las prácticas sociales objetivamente organizadas con ayuda de los dispositivos tecnológicos se superan a sí mismas, causando consecuencias sistémicas. Este artículo explora algunas de esas consecuencias en términos de las políticas educacionales y de las formas de gestión escolar al investigar escenas cotidianas sucedidas en una escuela provinciana de São Paulo.

PALABRAS CLAVES: Racionalidad tecnológica. Sistema. Autonomía.

NOTAS

1. O presente artigo resulta de um projeto de pesquisa intitulado *Indústria cultural e semiformação no Brasil pós 90*, desenvolvido junto ao Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp-Araraquara, SP, financiado pelo CNPq.

2. As transformações ocorridas no interior da família burguesa, provocadas pelo desenvolvimento da esfera social a partir do século XVIII, foram devidamente expostas por H. Arendt (1991), em *A condição humana*, e depois retomadas por J. Habermas (1984) em *Mudança estrutural da esfera pública*. Sob a ótica da psicanálise esse tema foi tratado por diversos autores dentre os quais destacamos o trabalho de E. Roudinesco (2003) em *A família em desordem*.

3. Remeto o leitor para o artigo de Lastória: "A propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua relação com o ethos cultural hodierno". In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 6, n. 3, 2011. Periódico eletrônico: <http://seer.fclar.unesp.br/index.php/iberoamericana>.

4. No referido artigo lê-se que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber", "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", "coexistência de instituições públicas e privadas de ensino", "valorização da experiência extraescolar". Nossas observações sobre a LDB estão baseadas nos exames da legislação contidos no volume organizado por I. Brzezinski (2008) intitulado *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*.

5. Cabe-nos salientar que, preocupado com os resultados divulgados pelo Exame Nacional do Ensino Médio de 2007, o governo do Estado de São Paulo passou a operar uma política mediante a qual se procurou instituir, como afirmou R. Ribeiro (2008), "uma nova Proposta Curricular para o II ciclo do ensino fundamental (5º ano em diante) e para o ensino médio do estado, intitulada 'São Paulo Faz Escola'".

6. O professor "P" possui seis formações acadêmicas: Geografia, Estudos Sociais, Ciências Sociais, História, Pedagogia e Grego. Formado em 1974 pelo Instituto da faculdade de Filosofia e Geociências de Rio Claro, quando esse Instituto era de domínio da USP, antes de se transformar na Unesp de Rio Claro. Participou com relativa frequência, ao longo dos quase trinta e nove anos de magistério, de diversos cursos, palestras, simpósios, conferências e congressos na área das humanidades. Acredita que a sua formação é falha na área das ciências exatas.

7. Dentre as inúmeras críticas realizadas por diversos autores com diferentes perspectivas teóricas menciono o trabalho de N. Duarte (2000), *Vygotsky e o aprender a aprender – críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, como ilustração da convergência de ambos os planos acima mencionados.

8. A professora de português concluiu sua formação acadêmica em Letras pela Unesp em 1994. Iniciou sua carreira no magistério público já no penúltimo ano da graduação.

Teve uma experiência docente de quatro anos partilhada entre o ensino privado e o ensino público em duas outras cidades do interior paulista. Há três anos está lecionando no estabelecimento de ensino em que a pesquisa foi realizada. Lecionou mais a língua inglesa que a portuguesa. Sua formação após o período de graduação foi direcionada para o aperfeiçoamento na língua inglesa. Coursou o “Ensino Médio em Rede” e a “Teia do Saber” nos horários de HTPC.

9. Sobre a predominância da teoria dos sistemas no âmbito das políticas educacionais no Brasil, particularmente no gerenciamento da coisa pública desde o final da década de setenta, ver o texto de M. H. de S. Patto (1983): “O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial” publicado em *Introdução à psicologia escolar*.

10. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

11. Sirvo-me do termo “tecnologia social” na acepção conferida por H. Marcuse (1999).

12. Segundo dados do INAF (indicador de analfabetismo funcional) divulgados em julho de 2012, somente um terço da população brasileira consegue ler, escrever ou calcular plenamente.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, N. *Vygotsky e o aprender a aprender – críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A. A. S.; VAZ, A. F. (Org.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. A indústria cultural. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LASTÓRIA, L. A. C. N. A propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua relação com o ethos cultural hodierno. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 6, n. 3, 2011. Periódico eletrônico: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/iberoamericana>>.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, D. (Org.). *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Unesp, 1999.

PATTO, M. H. de S. (Org.). O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. *Introdução à psicologia escolar*. v. 1. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1983. (Coleção: Biblioteca de Psicologia e Psicanálise).

RIBEIRO, R. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, n. 3, n.1 e 2, 2008. Periódico eletrônico: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/iberoamericana>>.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SASS, O.; MINHOTO, M. A. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. *Constelaciones Revista de Teoría Crítica*, v. 2, Madrid; 2010. Disponível em: <<http://www.constelaciones-rtc.net/index.html>>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – Governo Federal. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino de 5ª a 8ª series). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Leis de diretrizes e bases da educação*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LUIZ A. CALMON NABUCO LASTÓRIA é doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo; professor junto ao Departamento de Psicologia da Educação, da Faculdade de Ciências e Letras na Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Campus Araraquara; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria crítica: tecnologia, cultura e formação” (CNPq).

E-mail: lacalmon@fclar.unesp.br
