

A PROPÓSITO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O *ETHOS* CULTURAL HODIERNO

Luiz A. Calmon Nabuco LASTÓRIA¹

RESUMO: O texto trata da relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como de seu desdobramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e a cultura contemporânea sob três aspectos: a visão ingênua predominante quanto à relação entre desenvolvimento tecnológico/educação; a tradução retórica da instituição família como parceira das práticas educativas; e, finalmente, a utilização da teoria dos sistemas aplicada ao âmbito do diagnóstico político-educacional. Resulta de um projeto de pesquisa maior em curso intitulado: *Indústria cultural e processos formativos: subsídios para reflexão das novas demandas educacionais*.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Tecnologia. Família. Teoria dos sistemas.

Exporemos inicialmente, e de modo sintético, alguns aspectos de ordem mais geral observáveis na letra da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, em seguida, esboçaremos três considerações críticas acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais que dela se desdobram em meio a atmosfera cultural que lhe é coetânea, a saber: sobre certa visão ingênua quanto à relação entre desenvolvimento tecnológico/educação, sobre a imagem da instituição família como parceira das práticas educativas, e, finalmente, sobre a teoria dos sistemas aplicada ao âmbito do diagnóstico político-educacional. Começemos pelos dizeres da Lei.

O primeiro deles se refere ao inciso segundo do artigo primeiro que trata da Educação enquanto um processo formativo que se desenvolve na família, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais/culturais e demais instituições da sociedade civil. Nesse tópico afirma-se genericamente que²: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.” Notamos aqui, como também vários outros autores já tiveram a oportunidade de comentar, que na Constituição de 1988, particularmente no artigo 205 da seção 1, Da Educação, cap. III, a educação figura como um “direito de todos e dever do Estado e da família.” Não obstante, no título segundo da atual LDB que trata dos princípios e fins da educação nacional, artigo segundo, observa-se uma sutil inversão na ordem dos deveres: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento

¹UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - lacalmon@fclar.unesp.br.

² Todas as referências à LDB foram extraídas do texto da legislação em anexo. Confira: Brzezinski (2008).

do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Como veremos mais adiante, essa inversão na ordem dos deveres se justifica como ingrediente retórico performativo no momento mesmo em que o movimento de totalização social levou a obsolescência da instituição família enquanto uma reserva de intimidade separada do mercado.

Já no artigo terceiro do mesmo título, afirma-se que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”; “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “valorização da experiência extra-escolar”. Depreende-se daqui, também como inúmeros estudiosos da educação chamaram atenção incansavelmente, que a interpretação dada ao valor da liberdade no texto da Lei combina a dimensão existencial, ou expressiva, com a dimensão econômica, ou de mercado, de modo a obscurecer a relação de subordinação da primeira à segunda.

O título quarto trata da organização do sistema educacional no território nacional. À União cabe a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. No artigo nono desse mesmo título anuncia-se que a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, D.F. e os municípios, estabelecendo competências e diretrizes para a educação infantil, fundamental e médio com o objetivo de nortear a definição dos currículos e dos conteúdos mínimos de modo a assegurar uma formação básica comum. Aos Estados (matéria tratada no artigo décimo) cabe, dentre outras coisas, a elaboração e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando suas ações e as dos Municípios. A esses últimos caberia, então (matéria tratada no artigo décimo primeiro), “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.” (BRZEZINSKI, 2008, p.291) Devem priorizar o ensino fundamental uma vez atendido a educação infantil em creches e pré-escolas, “[...] permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]” (BRZEZINSKI, 2008, p.291).

E, finalmente, aos estabelecimentos de ensino (matéria tratada no artigo décimo segundo) caberia “elaborar e executar sua proposta pedagógica.” Tarefa que deve ser feita em conjunto com os docentes. As escolas também devem se articular com a comunidade e com as famílias com o intuito de criar processos de integração junto à sociedade. Envolvimento e

participação de todos aqueles que se dedicam ao magistério figuram, portanto, como pressupostos de capital importância para o exercício da autonomia no trabalho docente, assim como a integração das escolas com a comunidade figura como pressuposto igualmente importante para assegurar melhor desenvolvimento nos processos de socialização.

No que diz respeito à finalidade da educação básica lê-se: “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRZEZINSKI, 2008, p.293). Poderá se organizar em séries, ciclos, grupos não seriados com base em idade, competências ou outra, sempre que o interesse da aprendizagem assim o recomendar. Observa-se aqui que a lei alude à aprendizagem e não ao ensino.

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por exigências culturais regionais, e econômicas da clientela. Devem abranger o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e da realidade social e política, sobretudo brasileira. E, ainda, o ensino das artes, da educação física, da história do País (com ênfase para abordagem das diferentes etnias que compõem a cultura brasileira), e de uma língua estrangeira a partir da quinta série. Sublinhe-se ainda que o ensino fundamental deverá ser presencial reservando-se o ensino à distância apenas para complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Inflexão que deixou de corresponder à realidade da educação ofertada no País num curto período temporal após a promulgação da Lei.

Nossa primeira consideração com relação aos destaques que fizemos em relação à LDB, bem como aos PCNs que dela decorrem em meio a atmosfera cultural contemporânea, se refere ao tratamento despendido às inovações tecnológicas no âmbito educacional tidas como inexoráveis. Não se trata aqui de assumir uma postura “tecnofóbica” em relação a utilização das novas mídias digitais nos processos de escolarização. Mas também não se trata sub-escrever uma concepção segundo a qual o progresso tecnológico encerraria uma fatalidade quase mítica, senão mítica³, da modernidade cultural, e que haveria uma razão diretamente proporcional entre a melhoria da qualidade do ensino e a presença de toda uma parafernália midiática na ambiência escolar. Examinemos essa delicada questão nos servindo de dois fragmentos ilustrativos de posições correntes no debate quanto ao problema.

Conforme as observações feitas por Ivany Pino (2008, p.25-26):

³ Aludo aqui a tese central da obra *Dialética do esclarecimento* escrita por M. Horkheimer em parceria com T. W. Adorno (1985), segundo a qual o mito arcaico constituiu a forma prototípica do esclarecimento moderno, e esse, sem o saber, converte-se em nova mitologia tanto mais anseia por superá-la.

Nos anos 1990, como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada, ocorre, com grande velocidade, a evolução das idéias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico. A educação passa a ser central, porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado, e também para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial. Novos requerimentos são colocados aos sistemas educativos relativos à qualificação e competências disponíveis ao mundo do trabalho e à qualidade da educação, em todos os níveis, particularmente na educação básica. Esse movimento é acompanhado de forte crítica ao Estado como paternalista, ineficiente e corporativo.

Às observações de I. Pino soma-se a de diversos outros tantos autores que vêm chamando a atenção para o fato macro-social de que a educação passa a figurar como mola propulsora do desenvolvimento tecnológico, e também social, do incentivo à iniciativa privada em decorrência do redesenho do Estado neoliberal com suas exigências de flexibilização da oferta e também dos conteúdos ofertados. Em síntese: esse é o teor das críticas entoadas por grande parte dos autores no que se refere às análises da atual LDB, e cujos desdobramentos em nível dos PCNs são cristalinos.

De outra parte A. J. Severino (2008) ao concluir seu balanço sobre a “Década da Educação” (dez anos após a promulgação da LDB) tece o seguinte comentário:

Mas cabe reiterar que, ao longo da lei, diversos pontos acabam destacando algumas que podem ser consideradas conquistas substantivas, por cuja implementação impõe-se lutar, no sentido de torná-las, pela própria prática histórica, mais efetivas e consistentes. Não há como não registrar algumas ênfases em pontos substantivos para o exercício consistente e fecundo da educação: Uma visão menos tecnicista da formação dos jovens; maior clareza das relações da educação com o mundo do trabalho; uma vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados; a maior preocupação com a formação do educador e com as condições de trabalho; a explicitação da determinação de se elaborar o Plano Nacional de Educação; a reafirmação da universalização do direito à educação; a referência explícita ao compromisso de avanços progressivos rumo a essa universalização; a abertura de espaço para a injunção do poder público em situações de omissão frente a suas responsabilidades; a determinação da chamada escolar; o destaque dado aos sujeitos/educandos em condições especiais, inclusive aos povos indígenas; o reconhecimento de identidades e culturas plurais em articulação com a unidade nacional; a ênfase na necessidade de se explorar os novos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico, inclusive para a implantação de programas de educação à distância etc. (SEVERINO, 2008, p.75-76).

Depreende-se desses dois fragmentos que se, por um lado, o acelerado desenvolvimento tecnológico, sobretudo a partir dos anos 90, determinou “a evolução das

idéias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico”, de outra parte, esse mesmo fenômeno é saudado como resultado positivo, uma “conquista substantiva” alcançada na letra da lei “por cuja implementação impõe-se lutar.” Isto é: tratar-se-ia de lutar pela materialização da ênfase na necessidade de se explorar os novos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico, inclusive para a implantação de programas de educação à distância.

Ora, aos olhos de uma teoria que se pretende crítica ao atual *status quo* no instante mesmo em que esse corolário maior do desenvolvimento tecnológico chamado “informação”, seja ela genética ou digital, se tornou o conceito chave para a extração de mais-valia⁴, o emprego das novas tecnologias no âmbito do ensino está longe de se constituir numa simples “ferramenta” pedagógica, ou num meio capaz de proporcionar a tão almejada universalização da educação formal. Sobretudo quando aliadas às pedagogias de inspiração construtivista, as quais demarcam a tônica dos novos parâmetros curriculares, e, cujo pressuposto seria o de facilitar tanto a “pesquisa”, quanto “a construção do conhecimento” por parte dos discentes; além de os colocarem em sintonia fina com a suposta “realidade” do nosso tempo entoada sem maiores questionamentos.

Nossa segunda consideração diz respeito às mutações da instituição família, sobretudo nas três últimas décadas, enquanto fenômeno social indissociável do acelerado desenvolvimento tecnológico. A adoção de uma visão antropológica de sentido amplo para se referir aos processos educativos na cultura hodierna é responsável, como já observado, por uma sutil inversão de responsabilidades no tocante a formalização da atual LDB. Tal inversão atribui, em primeiro lugar, à família a responsabilidade pela educação, seguido do trabalho, das instituições de ensino, dos movimentos sociais/culturais e das demais instituições da sociedade civil. Importante nos atentarmos mais uma vez para o fato de que na Constituição de 1988, particularmente no artigo 205 da seção 1, Da Educação, cap. III, a educação figura como um “direito de todos e dever do Estado e da família”.

Ora, sendo a família também uma das instituições da sociedade civil, destacá-la no corpo do texto da legislação com o intuito de imputá-la a responsabilidade primeira pela educação significa mobilizar – em termos imaginários – uma instituição que tradicionalmente se encarrega da chamada socialização primária, responsável por dotar as crianças da uma série de hábitos e costumes imprescindíveis à educação formal. Mas que concretamente muito se transformou, e, em grande medida, sob os impactos do desenvolvimento tecnológico

⁴ A respeito da centralidade do conceito de informação para o desenvolvimento global do sistema capitalista remeto o leitor para a elucidativa pesquisa de Laymert G. dos Santos publicado sob o título *Politizar as novas tecnologias* (2003).

responsável pela dissolução da fronteira que até então delimitava a esfera pública da privada, respaldado pelo direito (sobretudo consuetudinário), e também pela medicina. Observa-se ainda que no item reservado a essa instituição no texto introdutório aos PCNs (1998) – 5ª 8ª série, opta-se pela denominação “novas formas de organização da família” ao invés de “desconstrução da família nuclear”, ou mesmo “anacronismo da família tradicional.” Não seria essa uma operação estritamente ideológica no sentido de uma proposição afirmativa para designar algo, e que apenas dissimula as contradições reais que o engendram?

No entanto para melhor circunscrever a questão se faz necessário levar em conta uma outra mutação. Trata-se de considerarmos a mutação histórica do próprio conceito de ideologia para que possamos acertar o passo com o momento atual da sociedade sob a égide do modo de produção capitalista. Isso significa compreender as operações ideológicas pregnantes não mais como regime de ocultação/dissimulação das contradições presentes em nível das relações sociais reais, mediante a afirmação de ideais com pretensões de validade universal já realizadas (idéia de “família”, por exemplo). Mas sim como um regime que não só incorpora a reflexão crítica produzida pela consciência no momento anterior à chamada “sociedade da afluência” (ou do consumo em larga escala amparada pelo crédito); o que lhe permite agora não só expor abertamente tais contradições da “sociedade sem pai”, como também se nutrir da ausência de legitimidade inerente aos seus próprios enunciados.

Ao assim operar as construções ideológicas atuais funcionam como retóricas frouxas com ares de um *logos* sapiencial crítico, e frequentemente caracterizada por estruturas normativas duais nas quais as contradições postas transmutam-se em contradições resolvidas. Interessante notar que, em que pese o discurso ideológico contemporâneo explicitar claramente as suas contradições internas, nem por isso ocorre uma reorientação em nível das condutas dos sujeitos alvo desse discurso. Tudo se passa como se o poder pudesse ser exercido de forma transparente no instante mesmo em que os indivíduos se vêem como totalmente impotentes (heterônomos) – e não autônomos – para contestá-lo.

O dilaceramento da consciência diante de tais retóricas que se consuma na realidade atual termina por constranger a psicodinâmica dos indivíduos em direção às perversões práticas. Vale destacar que a estrutura perversa, em termos psicanalíticos de extração lacaniana, guarda no cinismo a sua forma de racionalização mais premente em sintonia fina com o modo de vida hegemônico propalado pela indústria cultural contemporânea⁵.

⁵ O cinismo como forma de expressão da posição subjetiva do perverso foi devidamente apontada por V. Safatle (2008) no livro “Cinismo e Falência da Crítica.” E quanto ao diagnóstico da perversão como forma dominante de

Lembremos também que a estrutura perversa se caracteriza por uma particular posição do sujeito perante as injunções da lei social, sem com isso derivar formas de conduta conformes a essa mesma lei. Os indivíduos agora sabem muito bem o que fazem, e mesmo assim continuam a fazê-lo. Assim a ideologia se instaura como certo tipo de “falsa consciência esclarecida” conforme expôs P. Sloterdijk (2011); como expressão subjetiva mais recente do novo conformismo verificado em escala de massa nas sociedades contemporâneas.

Nossa terceira e última consideração diz respeito à utilização do discurso científico enquanto ideologia para tomada de decisões políticas. Como se sabe, a utilização da teoria dos sistemas⁶ aplicada à educação não é algo novo. Essa teoria comparece nas análises efetivadas com o intuito de diagnosticar os problemas nesse âmbito já no final dos anos 70. Num pequeno texto intitulado “O sistema educacional brasileiro: notas sobre a visão oficial”, escrito no início da década de 80 M.H.S. Patto, (1989) evidenciou que:

A concepção de ensino como um sistema passível de ser submetido à ‘análise de sistemas’ acabou por predominar, nos últimos anos, nas publicações sobre a educação escolar, quer nas de natureza acadêmica, quer nas divulgadas pelos órgãos oficiais encarregados dos assuntos da educação e da cultura. Esse tipo de análise gira em torno, basicamente, de três componentes que, tomados em conjunto, permitiriam, segundo seus adeptos, diagnosticar as disfunções ou crises de que padecem os sistemas assim analisados: a entrada (*input*), o processamento, e a saída (*output*). (PATTO, 1989, p.25)

O sistema escolar seria um subsistema de um sistema maior compreendido pela sociedade. Tratar-se-ia de um subsistema aberto com a finalidade de proporcionar a educação formal. A autora destaca ainda em suas “notas” que, na visão de um dos analistas de sistemas, J. A. Dias, o subsistema educacional brasileiro à época não suportava as demandas sociais. Isso tanto em termos do grande número de crianças que ficavam sem acesso aos bancos escolares, sobretudo nas zonas rurais, quanto aos altos índices de reprovações nas antigas séries iniciais do primeiro grau, hoje ensino fundamental. Combinados, ambos fatores terminariam por explicar o conhecido fenômeno da evasão escolar.

subjetivação sob a égide da indústria cultural contemporânea, remeto o leitor interessado para o artigo “Uma nova economia psíquica ou mutações tóxicas?” Confira Lastória (2008).

⁶ C. Türece (2010) alerta para o fato de que pensar empregando a teoria dos sistemas implica em não pensar genealogicamente, ao menos em pontos decisivos, de sorte a produzir compreensões mistificadoras da realidade social. O sistema sociedade possui os subsistemas educação e economia, dentre outros, e o fato da solução para a crise ou disfunção verificado no primeiro advir do segundo é tratado como algo extremamente “natural” para corrigir distorções sistêmicas sem se preocupar com as diferenças de lógicas que predominam em cada um deles. Obviamente a educação necessita ser mantida, mas pelo Estado para que possa servir à cidadania e assim continuar funcionando; do contrário ela está entregue diretamente às leis do mercado sob a égide do “bom negócio.” Curioso se atentar para redundância das retóricas de todos os tipos, “éticas”, “políticas”, “de gênero”, “etnia” e etc. que proliferam com vigor nesse contexto.

Sob essa ótica o subsistema educacional estaria aquém da Carta Constitucional por desprezar o artigo 176, segundo o qual a educação é um direito de todos, obrigatória e gratuita, dos 7 aos 14 anos. Patto (1989) argumenta ainda que na visão de outro analista de sistemas – Coombs – a crise da educação teria proporções mundiais:

a partir de 1945, todos os países vêm sofrendo mudanças ambientais fantásticamente rápidas, provocadas por uma série de revoluções convergentes de amplitude mundial – na ciência, na tecnologia, nos assuntos econômicos e políticos, nas estruturas demográficas e sociais. Os sistemas de ensino também cresceram e mudaram mais rapidamente que em qualquer outra época. Todos eles porém, têm se adaptado muito vagarosamente ao ritmo mais veloz dos acontecimentos que os rodeiam. (COOMBS apud PATTO, 1989, p.29).

Eis aí o suposto motivo da “crise da educação” na opinião desse analista. Interessante comparar essa visão formulada mediante a teoria dos sistemas em voga na década de 70, com o que se diz comumente no início desse terceiro milênio. Não há dúvidas de que os autores das mais diferentes filiações teóricas e ideológicas tocam em problemas reais, como por exemplo: a contradição ainda existente entre a demanda e a oferta educacional (em que pesem os grandes avanços realizados de lá para cá), o ranço autoritário inerentes aos padrões sócio-culturais alicerçados historicamente em nosso país e que conformam as relações de poder institucionais, dentre essas, as relações pedagógicas, entre outros. No entanto, muito das análises realizadas por esses diferentes autores terminam por comungar com a de Coombs num ponto crucial: sustentam que além de não suportar a demanda, a se constata que a “adaptação vagarosa” do sistema educacional frente ao ritmo alucinado das mudanças sociais sob o impacto das novas tecnologias ainda persiste⁷.

O fato de que esse tipo de formulação diagnóstica foi traduzido por “ineficiência” e “improdutividade” nem sempre é devidamente lembrado. Sendo assim, além de reproduzir as desigualdades sociais o subsistema educacional não estaria apto a qualificar aqueles que nele ingressam segundo as exigências do presente. Daí a necessidade imperiosa de reformá-lo a partir do modelo de organização e gestão empresariais. As conseqüências de tais reformas se fizeram sentir imediatamente: redução do conhecimento à informação, aceleração do tempo

⁷ Tal percepção reaparece *ipsis literis* no volume introdutório dos PCNs, 5º a 8º série (1997): “Nesse final de milênio a sociedade brasileira viveu um rápido momento de transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo que os avanços na cultura e na educação transcorreram de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia fazendo-a caminhar para a auto-suficiência.” Argumento que se desdobra na responsabilização da escola pela baixa escolarização no País.

em detrimento da atividade reflexiva do pensamento, hegemonia de sofisticados sistemas de controle e vigilância sob a forma de uma tecnocracia aparelhada digitalmente.

THE PURPOSE OF NATIONAL CURRICULUM PARAMETERS AND ITS RELATION TO TODAY'S CULTURAL ETHOS

ABSTRACT: *The text focuses on the relation between the Law of Directives and Bases of National Education, as well as its deployment in the National Curriculum, and contemporary culture in three aspects: the predominantly naive about the relation between technological development / education, the translation rhetoric about family's institution as a partner of educational practices, and finally, the use of systems theory applied to the context of political-educational diagnosis. Results from a larger research project in progress titled "Cultural Industry and formative processes: Subsidies to reflect the new educational demands".*

KEYWORDS: *Education policy. Technology. Family. Systems theory.*

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, v.1).
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois.** São Paulo: Cortez, 2008.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LASTÓRIA, L. A. C. N. Uma nova economia psíquica ou mutações tópicas. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A. A. S.; VAZ, A. (Org.). **A indústria cultural hoje.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. p.65-77.
- PATTO, M. S. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In: _____. (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1989, p. 25-32. (Coleção Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v.1).
- PINO, I. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois.** São Paulo: Cortez, 2008. 17-41p.
- SAFATLE, V. **Cinismo e falência da crítica.** São Paulo: Boitempo, 2008.
- SANTOS, L. G. **Polítizar as novas tecnologias.** São Paulo: 34, 2003.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois**. São Paulo: Cortez, 2008. p.62-76.

SLOTERDIJK, P. **Crítica de la razón cínica**. Tradução de Miguel Ángel Veja Cernuda. 5.ed. Madrid: Biblioteca de Ensayo Siruela, 2011.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Tradução de Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010.