

Pós-modernidade e formação de professores: uma crítica ontológica

Postmodernity and teacher education: an ontological critique

João Vicente Alfaya dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina
jaocolorado@gmail.com

Resumo

Este é um artigo teórico que pretende apresentar algumas reflexões sobre aspectos do chamado movimento pós-moderno e das influências desse movimento no ensino de Ciências. Serão discutidos mais minuciosamente os seguintes aspectos: aversão da ciência, negação da razão e construção social/cultural da realidade. Ao apresentar as teses pós-modernas, pretende-se também efetuar a sua crítica, sobretudo a partir de autores que compartilham um referencial de ontologia comum, o realismo crítico. Por fim, são feitas algumas considerações éticas e políticas sobre a influência do pensamento pós-moderno no campo educacional, e da vinculação deste ideário com o fortalecimento do neoliberalismo na esfera política e econômica.

Palavras chave: pós-modernidade, razão, ontologia, formação de professores

Abstract

This is a theoretical article that aims to present some reflections on aspects of the so-called postmodern movement and the influences of this movement in science teaching. Will be discussed in more details the following aspects: dislike of science, denial of reason and social/cultural construction of reality. In presenting the postmodern theses, we intend also to make its criticism, especially from authors who share a common ontology framework, critical realism. Finally, it presents some ethical and political considerations about the influence of postmodern thought in the educational field, and the connection of this ideology with the strengthening of neo-liberalism in the political and economic spheres.

Key words: postmodernity, reason, ontology, teacher education

Apresentando o problema

Nos anos 1980, Santos (1991) dizia que um fantasma circulava entre nós. A esse fantasma ele deu o nome de pós-modernismo¹. O que pretendo apresentar, introdutoriamente, neste artigo, é que o fantasma dos anos 80 não é mais um fantasma, para o bem ou para o mal. Ele se materializou e, para usar uma expressão cara aos adeptos do pós-modernismo, se expandiu rizomaticamente no meio acadêmico, com consequências para a formação de professores, sobretudo para os professores que ministram disciplinas de Ciências da Natureza. Para tanto, irei apresentar, primeiramente, alguns aspectos que considero centrais a este agregado teórico que recebe a alcunha de pós-modernismo. Em seguida, mostrarei como esse referencial vem dominando a formação de professores de Ciências Naturais e quais as possíveis consequências políticas, éticas e epistemológicas das pesquisas e práticas que se orientam por ele.

Definindo o que não pode ser definido ou referenciando aquilo que não possui referente

Apresentar definições nunca é uma tarefa fácil, menos ainda quando se trata de um tema nebuloso, como é o caso do pós-modernismo. Para me orientar nesta empreitada, buscarei apoio no pensamento de autores adeptos a essa ampla corrente que chamo de pós-modernismo, como Lyotard (1998), Veiga-Neto (1998), Hall (1997, 2006), Silva (1993), Santos (2004), Santos (1991), Gatti (2005) e Paraíso (2004); como de autores críticos dessa corrente, a exemplo de Duarte (2001a, 2001b), Goergen (2005), Saviani (1991), Cavazotti (2010), Wood e Foster (1999) e Moraes (2001, 2009). Evidentemente, esta não é uma lista conclusiva e nem tem tal pretensão. Mas, acredito, a partir destas leituras é possível traçar um panorama do que seja o pós-modernismo e da influência dele na educação.

De início, afirmo que seguirei uma abordagem similar à de Duarte (2001a, 2001b), que, ao buscar as relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e a chamada sociedade do conhecimento, sinalizou aspectos que unificariam essas pedagogias em torno de um ideário político e epistemológico comum. Assim, mesmo ciente das diferenças que possam existir entre o pensamento de um ou de outro autor, unificarei, sob o rótulo de pós-moderno, as chamadas pedagogias culturais, os estudos culturais, os trabalhos sobre saberes docentes que se baseiam na chamada epistemologia da prática, o multiculturalismo e parte considerável dos trabalhos que versam sobre linguagens, discursos e tecnologias na educação. Essas pedagogias, a despeito de suas idiossincrasias, guardam aspectos que permitem agrupá-las sobre o rótulo de pós-modernismo. A seguir, elencarei alguns desses aspectos, comuns a essas pedagogias e ao pós-modernismo. Em virtude dos limites deste trabalho, abordarei somente três aspectos dessas pedagogias, que se relacionam reciprocamente, a saber, a negação da razão e a aversão à ciência, que abordarei conjuntamente, e a construção social ou cultural da realidade.

Aversão à ciência e negação da razão

Por paradoxal que pareça, há estudos cada vez mais numerosos na formação de professores que confundem crítica ao cientificismo com crítica à própria ciência. A

¹ Não farei distinção, ao longo do texto, entre pós-modernismo e pós-modernidade.

ciência moderna acaba sendo rotulada como um conhecimento eurocêntrico, machista, absolutista, inquestionável, opressor dos demais saberes e culturas (VEIGA-NETO, 1998). Tal aversão da ciência não pode ser compreendida se não efetuarmos, concomitantemente, uma análise da razão e do sujeito modernos. Para Hall (2006), o sujeito moderno, que o autor identifica como o sujeito do Iluminismo, é um indivíduo

totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo-contínuo ou “idêntico” a ele- ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (HALL, 2006, p. 10-11)

Esse sujeito é totalmente o oposto do sujeito pós-moderno, cuja identidade não é fixa ou apresenta algum caractere essencial, sendo constituída historicamente. O que definiria um sujeito pós-moderno cuja identidade não pode ser definida? Possivelmente essa definição se daria pelo caos de informações/linguagens/discursos que nos atravessam cotidianamente, principalmente pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. O sujeito pós-moderno é saturado com informações, “des-substancializado” por lidar mais com signos do que com pessoas, “des-referencializado” por preferir as imagens e os simulacros aos objetos reais (SANTOS, 1991). No entanto, ao propor o antiessencialismo radical e ao mesmo tempo reivindicar uma historicidade para a identidade do sujeito pós-moderno, a metodologia empregada por Hall se assemelha muito ao empirismo mais radical, por se opor a explicações causais históricas ou, pelo menos, a explicações que concedam prioridades a certas causas em detrimento de outras (MALIK, 1999).

Em outras palavras, ao negarem qualquer forma de essência aos sujeitos, o pós-modernismo acaba confundindo o antiessencialismo com indeterminação. E algo indeterminado é o que está justamente na base de explicações a-históricas. Como afirma Malik (1999):

De que maneira, por exemplo, eles [os pós-modernos] distinguiriam entre uma história racista e outra não racista? Segundo as premissas pós-modernistas, ambas seriam válidas em seu próprio contexto. A capacidade dos pós-modernistas de contestar o discurso racista é prejudicada por sua própria crença na relatividade do significado. (MALIK, 1999, p. 131)

Do ponto de vista pós-moderno, afirma Silva (1993), “a ciência é parte do problema, não da solução” (p. 127), pois ela própria seria incapaz de desvelar uma realidade “real”, uma vez que não há realidade fora da linguagem. A própria noção de verdade e falsidade, tão cara à teoria do conhecimento uma vez que poucas pessoas, de livre e espontânea vontade, teriam interesse em publicar um conhecimento falso, é comprometida, visto que “todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem ‘regimes de verdade’, têm efeitos de verdade” (SILVA, 1993, p. 127). Essas constatações epistemológicas e também ontológicas tiveram repercussão em outros educadores das Ciências, como Santos (2004), para quem o conhecimento é uma representação de um mundo do qual nunca teremos acesso, pois o mundo “real” já é uma construção da linguagem. Tampouco acesso às verdades, excetuando-se “as verdades que nós mesmos/as construímos e nas quais acreditamos, porque podemos entendê-las [...]” (p. 244-245). Caberia indagar, aos que sustentam tais definições, para

que e para quem servem as escolas (YOUNG, 2007)? E, mais especificamente, para que serve o conhecimento científico? Questões amplas e profundas, reconheço, sobre as quais não discutirei neste momento. Mas, parece-me, no viés da pós-modernidade, elas sequer cabem ser postas.

Passando para a razão, esta, se não é absolutamente negada, passa a ser fortemente diluída na visão pós-moderna. Neste sentido, a obra de Thomas Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas* (2011), publicada pela primeira vez em 1962, apesar de suas contribuições em termos históricos para o entendimento da ciência e da ampla disseminação que teve, tanto nas Ciências Naturais quanto nas Ciências Sociais², acaba por se constituir em um marco que abre inúmeras possibilidades de interpretações relativistas, e que tornaram a razão incapaz de discernir entre duas possibilidades para explicar os fenômenos. Apenas a título de exemplo para indicar a desvalorização da razão, Kuhn afirma que a disputa entre paradigmas não pode ser resolvida por meio de provas (p. 190) e a adesão de um novo paradigma é, antes de tudo, uma aposta de fé na capacidade que este paradigma apresenta na resolução de problemas (p. 201). Todavia, é preciso ressaltar, cito a obra de Kuhn por essa ter se tornado referência em muitos campos do saber e em diversas pesquisas no ensino de Ciências. Mas a depreciação da razão é mais antiga. Tonet (s/d) faz a distinção entre razão fenomênica, típica da modernidade, cujo ápice pode ser encontrado em Kant e na sua *Crítica da Razão Pura*; e a razão ontológica, cuja origem se confunde com o surgimento da própria Filosofia.

A pergunta fundamental dos primeiros filósofos, diz Tonet (s/d), “não era acerca do conhecimento, mas referente à estrutura mais geral e essencial do ser” (p. 3). E era essa teoria geral do ser que constituía a base indispensável para a resolução de questões relativas ao conhecimento. Essa base indispensável servirá como ponto de partida do próximo elemento constituinte das pedagogias pós-modernas.

A construção social ou cultural da realidade

Stuart Hall (1997), em um artigo que se tornou clássico para os Estudos Culturais, afirma que a cultura passa a exercer aspectos centrais em nosso tempo. A cultura passa a ganhar autonomia e deixa de ser uma instância subordinada a outros elementos sociais, como a economia e as relações de trabalho, por exemplo, e passa a ser um dos próprios constituintes estruturais da sociedade. A cultura, de certa forma, sempre esteve presente em nossas vidas, se a entendermos como inerente ao surgimento do próprio ser humano, como um ser que não apenas se adapta ao meio ambiente, mas que também transforma o meio ambiente conforme as suas necessidades. Nesse sentido, o nascimento da cultura e o surgimento do ser humano são duas faces de um mesmo fenômeno (PINTO, 1979). Mas o que Hall (1997) está significando por cultura? Ele diz que

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de

² Thomas Kuhn não escreveu o seu livro pensando em justificar as Ciências Humanas ou Sociais. Isso se torna evidente se pensarmos que se o seu modelo de desenvolvimento científico se converter em um paradigma, ele próprio estará sujeito a entrar em crise e ser superado historicamente por outro modelo que venha a ocupar a posição de paradigma.

significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. (HALL, 1997, p.1)

Em outras palavras, sistemas de códigos dentro dos quais as ações sociais ganham significado. Elas não possuem significado ou sentido em si mesmas. Para significar uma ação ou um objeto, é necessário um sistema de representação comum ou uma linguagem. E isso passa a ter consequências epistemológicas e ontológicas, segundo o próprio Hall (1997)

Isso manteve aberto um fosso entre a existência e o significado de um objeto. O significado surge, não das coisas em si – “a realidade”- mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos. [...] A “virada cultural” amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos -nossas identidades - e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas. (HALL, 1997, p. 10)

Concordo com Hall (1997) quando ele afirma que a realidade é uma coisa e o significado, ou melhor, os juízos que atribuímos a essa realidade é outra. É uma das questões mais antigas da Filosofia e que no século XX teve uma clara formulação em Russell (1946), sob a distinção entre aparência e realidade. Do que discordo é que os fatos naturais sejam vistos como fenômenos discursivos e de que os processos econômicos e sociais dependam dos significados e das práticas discursivas. Uma coisa é a afirmação de que a ciência, como todo e qualquer conhecimento humano, é condicionado socialmente, historicamente e não é neutro. Outra coisa é afirmar que o que falamos e a forma como falamos constroem os fatos no mundo. Afirmar a não neutralidade do conhecimento não implica em negar uma realidade objetiva independente das nossas atividades e que não é alterada discursivamente. Tampouco implica em tratar as ideias científicas como relativas ao regime de verdade, que, em última análise, corresponderia a uma questão de poder social (NANDA, 1999).

Parafraseando o pensamento do idealista George Berkeley (1685-1753), para o qual ser é ser percebido, pode-se dizer que, para os pós-modernos, ser é ser representado. E sobre isso, considero necessária a citação um tanto longa de Hamlin (2008)

Qualquer epistemologia ou teoria do conhecimento tem que se basear minimamente em uma ontologia do senso comum que leva a sério a existência do mundo [...]. Isto parece uma proposição estranha, pois mesmo as perspectivas construtivistas mais radicais não parecem negar este fato. Que todo conhecimento pressupõe ou “cria” uma ontologia não é difícil de estabelecer. O que eu posso conhecer acerca de um dado objeto depende, em larga medida, das propriedades que considero próprias a ele. O problema surge quando “ser” é reduzido a “ser conhecido”, pois é possível saber que algo existe, mesmo que não se saiba exatamente o que é, por meio dos efeitos que ele gera. Para os realistas críticos, existe uma distinção entre um objeto de conhecimento e o conhecimento acerca de um objeto. O que está em jogo aqui não é uma separação total ou dualista entre essas duas

coisas, mas uma não-identificação, ao menos absoluta. (HAMLIN, 2008, p. 74-75)

Fechamento provisório: encaminhamentos éticos e políticos

Busquei neste trabalho apresentar alguns poucos aspectos relacionados ao ideário pós-moderno e de como esse ideário pode influenciar ou não as questões relativas à educação, especialmente ao ensino de Ciências. As considerações aqui feitas sobre razão, ciência e construção social da realidade são incompletas e muitos outros elementos ficaram de fora deste artigo. Mesmo assim, creio que alguns pontos puderam ser levantados para o debate pedagógico. Em especial, gostaria de tecer algumas considerações de cunho ético e político sobre as consequências de adotarmos as premissas pós-modernas em seu aspecto mais radical.

Para começar, gostaria de dizer, para usar a expressão popular, “não quero jogar a água do banho com a criança junto”. Acredito que o movimento pós-moderno pode trazer alguns aspectos positivos para o campo pedagógico, principalmente no que se refere a um alfabetismo crítico das imagens e da publicidade (KELLNER, 1995) e do reconhecimento das culturas silenciadas no currículo (SANTOMÉ, 1995). Todavia, acredito que por carecerem de uma discussão ontológica, muitas das propostas pós-modernas acabam por nos conduzir a um ceticismo epistemológico que, em última análise, poderia nos levar a um relativismo ético que traria novos problemas sem apresentar nenhuma possibilidade de solução para os antigos.

É necessário ressaltar também a leitura que alguns autores fazem sobre a crítica da razão. O pensador Max Horkheimer (2002) distinguia a razão objetiva, que havia predominado na história da humanidade, da razão subjetiva, típica da modernidade. De acordo com ele, a razão durante a Idade Moderna se “instrumentalizou”, isto é, passou a ser vista unicamente como um meio para se alcançar certos fins. Em outros termos, a razão se reduziu à formalização do pensamento, à lógica formal. E uma razão meramente formal é incapaz de determinar se um objetivo em si mesmo é ou não desejável. Contrastemos essa razão subjetiva com a razão objetiva:

Os sistemas filosóficos de razão objetiva implicam a convicção de que se pode descobrir uma estrutura fundamental ou totalmente abrangente do ser e de que disso se pode derivar uma concepção do destino humano. Entendem a ciência, quando digna desse nome, como o empreendimento de tal reflexão ou especulação. Opõem-se a qualquer epistemologia que reduza a base objetiva do nosso entendimento a um caos de dados não coordenados e identifique nosso trabalho científico com a mera organização, classificação ou computação de tais dados. (HORKHEIMER, 2002, p. 17)

Assim como Horkheimer (2002), Coutinho (2010) também criticou a “crítica à razão”. Ambos os autores concordam com o seguinte: no movimento histórico em que a burguesia atuou como classe revolucionária, a razão objetiva era exaltada e dita como necessária para o conhecimento e transformação da realidade. A partir do momento em que essa classe se consolida como classe dominante, a razão objetiva é desterrada. Coincidência? Evento fortuito da história? Fruto unicamente do amadurecimento filosófico de uma época?

Curiosamente, ou não, a história volta a se repetir. Duarte (2001b) e Saviani (1991) encontraram, em seus respectivos trabalhos, que a ascensão do pensamento pós-moderno, durante o século XX, se deu concomitantemente com o fortalecimento de políticas neoliberais. Novamente, cabe a pergunta: acaso? A essa mesma reflexão nos convida Moraes (2001, 2009): o recuo da teoria na pesquisa em educação, concretizado sob a regência de “saberes docentes”, competências, prática reflexiva, etc., foi, igualmente, mero fruto do acaso? Ou as políticas de aligeiramento da pós-graduação, a urgência no cumprimento de prazos e de resultados que devem ser apresentados às agências de fomento, em consonância com o individualismo e a competitividade do capital não têm relação alguma com a investigação da prática pela prática? Ao criticar o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico que a pós-modernidade instituiu, Moraes (2009) afirma:

Nossos conhecimentos são relativos, dizem, porque são sociais, históricos, contextualizados, conjunturais, culturais etc., e desse caráter transitório e relativo infere-se que nosso conhecimento não pode ser objetivo, será sempre um ponto de vista individual, de um grupo, de uma cultura. Ou seja, por atestar que ideias, teorias etc. opostas não podem ser objetivamente comparadas, conclui-se a impossibilidade da crítica, de cotejar as várias correntes de pensamento, pois mesmo reconhecendo o real, conclui-se que não se pode ter um conhecimento objetivo a seu respeito. Nessa perspectiva cética e relativista, o mundo social é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura que apenas o esforço teórico pode alcançar. Por conseguinte, a teoria que se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano. (MORAES, 2009, p. 587-588)

As considerações feitas neste trabalho são iniciais, muitos elementos ficaram de fora e dos elementos aqui elencados, muitos desdobramentos são possíveis. Certamente, eles necessitam de mais espaço para ser devidamente analisados. Contudo, acredito que os questionamentos aqui feitos poderão servir de reflexão crítica aos educadores e pesquisadores em educação, sejam da chamada vertente crítica, sejam da vertente pós-moderna. Últimas perguntas: é possível uma síntese entre as críticas pós-modernas feitas à modernidade e a razão, e uma ontologia materialista? E que o conhecimento resultante dessa síntese não seja um relativismo barato, que, sob a égide da valorização do conhecimento local e da vivência imediata, promova apenas uma ressignificação de sentidos, sem, contudo pretender a transformação de uma realidade objetiva?

Referências

- CAVAZOTTI, M.A. **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- COUTINHO, C.N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. s/v, n. 18, 2001a, p35-41.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001b.

- GATTI, B.A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n. 126, 2005, p. 595-608.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. V. 22, nº 2, 1997. p. 15-46.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAMLIN, C.L. Ontologia e gênero: Realismo crítico e o método das explicações contrastivas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 23, n. 67, 2008, p. 71-81.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MALIK, K. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MORAES, M.C.M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**. V. 30, n. 107, 2009, p. 585-607.
- MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. V. 14, n. 1, 2001, p. 7-25.
- NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- PARAÍSO, M.A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n. 122, 2004, p. 283-303.
- PINTO, A.V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.
- RUSSELL, B. **Os problemas da Filosofia**. Coimbra: Armênio Amado, 1946.
- SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, J.F. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- SANTOS, L.H. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M.V.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, T.T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T.T. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- TONET, I. **Modernidade, pós-modernidade e razão**. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/MODERNIDADE_POS-MODERNIDADE_E_RAZAO.pdf. Acesso em 20 Mar. 2015.
- VEIGA-NETO, A. Ciência e pós-modernidade. **Episteme**. V.3, n.5, 1998, p. 143-156.
- WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. V. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.