

Crise do capitalismo e educação na América Latina

Noemia Ramos Vieira

Como citar: VIEIRA, N. R. Crise do capitalismo e educação na América Latina. *In:* CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A.; VIEIRA, R. L. (org.). **Economia e Sociedade:** o Brasil e a América Latina na conjuntura de crise do capitalismo global. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 179-191.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-7983-559-9.p179-191>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Noemia Ramos Vieira

Os impactos do processo de mundialização da economia e da revolução tecnológica ocorrida no mundo nos últimos anos levaram a maioria dos países da América Latina a uma reestruturação socioeconômica a fim de se tornarem competitivos no mercado internacional. Este fato refletiu diretamente em reformas nos sistemas educacionais destes países as quais, por serem bastante contraditórias, têm suscitado caloroso debate entre os especialistas da área.

Um dos pontos contraditórios deste processo é o que se refere à mudança nos fins sociais da educação. Muitas das reformas educacionais realizadas neste processo tiveram como objetivo tornar a educação escolar um meio de instrução e de desenvolvimento de faculdades no indivíduo que o habilite a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível. O que significa que ao invés de ter como fim a formação de indivíduos intelectualmente livres e conscientes a educação teria assumido o papel de formar o cidadão empregável do futuro.

No Brasil é possível presenciar este fenômeno quando pensamos nas últimas reformas curriculares realizadas no Ensino Básico. O que se nota claramente é a supressão de conteúdos de ensino importantes para

<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-7983-559-9.p179-191>

o desenvolvimento da intelectualidade do indivíduo em contrapartida a valorização de conteúdos aplicáveis na vida prática e que sejam úteis para desenvolver no indivíduo uma razão instrumental a qual é representada pelo desenvolvimento de competências e de habilidades. É nítido o empobrecimento teórico que atinge hoje o currículo do ensino básico.

Assim refletir sobre alguns pontos desta questão é o objetivo do presente texto. Para que as reflexões a serem impressas aqui tenham sentido faz-se necessário primeiramente algumas considerações sobre os fins da educação escolar no processo de formação do indivíduo e da sociedade. Em seguida a isso será retomado o debate proposto.

O desenvolvimento histórico do gênero humano mostra que na medida em que o homem foi se desenvolvendo culturalmente para libertar-se dos limites biológicos da espécie grandes conquistas foram sendo atingidas na direção de uma maior autonomia do indivíduo como controlador do seu destino (DUARTE, 1993).

No entanto, nesse processo, profundas contradições foram surgindo em decorrência do modo como os homens passaram a se relacionar entre si. Contradições estas que têm condenado grande parte dos seres humanos a viver em condições sub-humanas de existência e têm comprometido a formação do indivíduo, sua liberdade e possibilidade de controlar seu próprio destino.

Exemplificando tal situação, é possível se ater ao fato de que nunca, na história da humanidade, a agricultura, graças à tecnologia desenvolvida para o domínio das adversidades naturais, conseguiu produzir tantos alimentos. No entanto, os índices de seres humanos que padecem de fome são alarmantes. Ou, ainda, ao fato de que diante dos progressos atingidos pela medicina milhares de pessoas nem sequer têm acesso às condições mínimas de saúde ou de prevenção de doenças.

Isso significa dizer que o gênero humano atingiu um alto nível de desenvolvimento, mas que nem todos os indivíduos acompanharam. As relações presentes na sociedade têm produzido os obstáculos que impedem o acesso de todos os às conquistas realizadas até então pelo conjunto dos homens. Isto constitui o que chamamos de alienação do indivíduo em

relação à universalidade e à liberdade atingidas pelo conjunto dos homens. (DUARTE, 1993).

A partir de tais contradições, faz-se necessário caminhar para um tipo de sociedade que supere tais relações sociais e na qual se efetive na existência individual de cada um, as possibilidades de liberdade historicamente produzidas pelo gênero humano. O desenvolvimento histórico do homem mostra que diferente dos animais, os quais garantem sua existência adaptando-se à natureza, “o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é transformá-la.” (SAVIANI, 1991, p. 19).

A existência humana pressupõe um constante conhecer e transformar a realidade para continuar existindo num processo dialético de desenvolvimento. O adaptar-se de forma passiva à realidade posta não constitui um mecanismo inerente ao ser humano e nem coerente com o vir a ser da humanidade. Da mesma forma como as adversidades naturais foram sendo vencidas ao longo da história do gênero humano acredita-se que as contradições sociais podem ser superadas. Fato que aponta para a possibilidade de construção de uma sociedade mais humana e igualitária na direção da universalização das conquistas realizadas até então pelo conjunto dos homens.

Esse processo deve começar pela conscientização de cada indivíduo singular a respeito das discrepâncias existentes entre sua realidade vivida e a sua realidade histórico-concreta. É aqui que se visualiza a importância da educação em nossa sociedade.

Uma vez que a sociedade é dinâmica e contraditória, portanto, com possibilidades de transformação, e que a educação é determinada pela estrutura social na qual está inserida (SAVIANI, 1995), acredita-se que a escola, enquanto instituição social, muito tem a contribuir para impulsionar a tendência de transformação da realidade social vivida e de aprimoramento da qualidade de vida de cada indivíduo.

Segundo Saviani (1995), a participação da educação no processo de transformação social se fará de forma indireta e mediata. O que significa dizer que, de modo específico, a educação escolar irá atuar junto à consciência dos indivíduos que atuam na prática social, para que estes consigam encontrar, nas contradições presentes em sua realidade social vivida,

as possibilidades histórico-concretas existentes e as condições necessárias para a superação de tais contradições. Sendo assim, a transformação social via educação far-se-á pela transformação do indivíduo.

Assim, não se trata de dizer que o papel da escola é o de levar o indivíduo apenas a constatar as incoerências de sua realidade imediata e pensar numa transformação ingênua e limitada no âmbito local. O que se necessita é de uma educação que forneça bases sólidas de pensamento ao indivíduo para que este venha detectar as contradições de sua realidade e, a partir disto, possa pensar num projeto global de transformação social. Necessita-se de uma educação articulada com uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção e perpetuação.

Para isto, a educação deve contar com uma prática educativa capaz de instrumentalizar o indivíduo com bases sólidas de pensamento, para que este, ao relacionar-se com sua realidade, ultrapasse o simples processo de compreensão-adaptação desta realidade, conseguindo assim adaptar a realidade a si, isto é, transformá-la e, assim, “produzir a sua própria existência” (SAVIANI, 1991, p. 19).

Essas bases sólidas de pensamento, a escola estará oferecendo ao indivíduo a partir do momento que fornecer os instrumentos culturais necessários para que ele possa estabelecer relações conscientes tanto com sua realidade vivida como com sua realidade histórico-concreta.

Tais instrumentos culturais se referem ao conhecimento científico produzido socialmente e acumulado historicamente, dos quais os indivíduos de uma sociedade precisam se apropriar para poderem realizar o equacionamento dos problemas detectados na prática social e visualizar um novo projeto de sociedade. (SAVIANI, 1995).

O contato do indivíduo com o conhecimento científico é fundamental para que ele possa adquirir bases sólidas de pensamento a respeito de sua realidade. É a partir de uma relação consciente com o saber acumulado historicamente pela humanidade que o indivíduo conseguirá desenvolver razão e consciência para realizar uma leitura consistente e fundamentada de sua realidade.

Para Oliveira (1996, p. 63) “a relação do homem com sua realidade social não é imediata, mas mediatizada pela apropriação do conhecimento científico.” Cabe lembrar que não é o conhecimento por si só que forma o indivíduo livre e pleno, mas sim as transformações que ocorrem na sua consciência quando ele mantém contato com o conhecimento científico.

Duarte (1993), ao teorizar sobre o processo de formação do indivíduo, afirma que é o contato do indivíduo com o saber sistematizado, compreendido pela Arte, pela Filosofia e pela Ciência, que irá elevar a sua consciência ao nível do desenvolvimento intelectual atingido até então pelo gênero humano. Segundo o autor, este processo promove transformações significativas na consciência do indivíduo, o que é fundamental para a existência de um indivíduo livre e gerador do seu próprio destino.

A prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano. (DUARTE, 1993, p.119).

Nesta concepção, a prática pedagógica está sendo concebida como uma prática direcionada para a formação, pelo indivíduo, “de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano.” (DUARTE, 1993, p. 119).

Isto significa dizer que o fim da educação dentro do processo de formação do indivíduo é levá-lo a compreender que sua existência como humano vai além de sua existência empírica, ou seja, levá-lo a se apropriar do conhecimento sistematizado como forma de lhe garantir as bases sólidas de pensamento para a compreensão crítica de sua realidade. Segundo Saviani a educação escolar deve impreterivelmente “tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.” (DUARTE, 1993, p.115).

Transferindo estas reflexões para a realidade educacional da América Latina, em especial do Brasil, uma questão se faz mister: no que tange aos fins da educação, o sistema de ensino brasileiro tem sido organizado com base na concepção de educação exposta anteriormente?

Um passar de olhos no conteúdo da Lei Federal n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) a qual dita as diretrizes básicas da educação nacional é possível constatar que se estabelece que a educação tenha “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (SAVIANI, 1997, p. 163), o que se mostra bastante coerente com as convicções apresentadas anteriormente a respeito das especificidades da educação escolar na formação do ser humano. No entanto, verifica-se que na prática esta realidade não tem se efetivado.

Saviani (1997), em uma análise e interpretação da lei 9394/96, chama a atenção para a importância de identificarmos os objetivos proclamados e os objetivos reais da referida lei. Ao discorrer sobre como identificar estes dois tipos de objetivos, assim o faz:

Assim, dado um texto, de LDB, os objetivos proclamados fluirão dos textos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar e, de certo modo, a conformação do sistema ou organização geral da educação. Já a identificação dos objetivos reais exigirá os exames dos títulos relativos às bases, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidade de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos. (SAVIANI, 1997, p. 190-191).

Isso significa dizer que o fato da LDB proclamar em seu texto que a educação brasileira objetiva formar o cidadão pleno não garante que na prática isso vá se realizar. Pois existem, legitimados pela própria lei, mecanismos intrínsecos às ações administrativas e ao processo de funcionamento do ensino que impedem que isso ocorra.

Esses mecanismos são percebidos através de ações ou determinações que os dirigentes educacionais realizam no ensino, que indicam claramente quais são os objetivos reais. Tais ações podem ser exemplificadas pelas reformas curriculares ocorridas nos diversos níveis de ensino, pelos interesses ocultos existentes na implantação do sistema de avaliação educacional, pela natureza do sistema de capacitação de professores, enfim pelo significado político e econômico das muitas reformas educacionais ocorridas na educação brasileira nos últimos anos.

Para Saviani (1997, p. 190),

[...] os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Neste último caso os objetivos proclamados tendem mascarar os objetivos reais.

No tocante à definição dos objetivos da educação escolar no processo de formação do indivíduo, o que tem sido proclamado pelas autoridades políticas e educacionais do país não é incompatível com os princípios fundamentais de formação do indivíduo livre e autônomo. Por outro lado, as ações implementadas pela lei para a concretização desses objetivos revelam que a educação escolar no Brasil tem sido direcionada para formação de indivíduos passivos que se adaptem com facilidade à sua realidade.

Diante de tantas reformas educacionais surgidas nos últimos anos no sistema de ensino brasileiro, o que se observa é um oferecimento cada vez menor de bases teóricas suficientes para que o aluno desenvolva plenamente suas faculdades intelectuais e venha se tornar um ser social consciente e ativo no exercício de sua cidadania plena.

Verifica-se que a preocupação das autoridades educacionais do país tem sido inculcar na consciência dos educadores, de forma geral, que “a máxima aprender a aprender” deve se impor “à máxima aprender determinados conteúdos.” (BRASIL, 1998, p.44).

Gonçalves (1999), em uma discussão que fez sobre as reformas educacionais ocorridas no Brasil e sua íntima relação com as transformações da economia mundial nos alerta para o esvaziamento teórico que vem ocorrendo com o ensino:

O que se quer é um indivíduo que esteja preparado permanentemente para aprender (“aprender a aprender” é fórmula mágica), e não mais a formação com o pensamento crítico que, exatamente por ser crítico, consegue distinguir por si mesmo o que é o essencial do efêmero. O que se quer é substituir o “aprender a pensar criticamente” por um “aprender a aprender”, reciclável, e não um sujeito autônomo e crítico. (GONÇALVES, 1999, p. 81).

Sobre este tema Gadotti (2003) aponta que o esvaziamento teórico do currículo está coerente com a concepção neoliberal de educação que, entre outras coisas, prioriza a existência de conteúdos mínimos e socialmente necessários. Segundo este autor as reformas educacionais ocorridas em muitos países da América Latina imprimiram no sistema de ensino destes uma concepção de educação cujo objetivo é o de formar o cidadão como cliente e como consumidor. Um cidadão que não precisa ser bem formado, mas sim que tenha uma liberdade de escolha sobre o que consumir.

Para Duarte (1999) a concepção educacional do “aprender a aprender” vem substituir a lógica do ensino pela lógica da competência. A educação escolar para o individuo se apresenta como

[...] uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. (DUARTE, 1999, p. 56).

Cabe aos educadores construir um ensino que leve o aluno a conhecer a sua realidade não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com a transformação social, “mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos”. O fim da educação é fornecer aos indivíduos a capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade vigente (DUARTE, 1999, p. 56).

A lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do *saber-fazer* e do *saber-ser* dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu *portfólio* de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. (DELUIZ, 2001, p. 21).

Na prática, isso vem ocorrendo sustentado por discursos que combatem o enciclopedismo do ensino e pregam a necessidade de transformar a escola em um lugar moderno e agradável para o aluno na qual o

que se ensina deve necessariamente ter relações com a realidade imediata de quem o aprende. Os conteúdos curriculares passaram a ser escolhidos pelo seu valor pragmático na vida do aluno.

Nesse processo a análise da realidade tem se restringido a discussões e atividades didáticas que não permitem que o aluno eleve a sua compreensão do real para além do senso comum e sem oferecer ao indivíduo o contato com teorias que o façam atingir um conhecimento profundo sobre a realidade, conhecimento este que atinja o nível do conhecimento científico e elaborado. A partir de uma crítica ao enciclopedismo do ensino o que se propaga é a prioridade do desenvolvimento de habilidades e de competências para que o aluno possa buscar por si só o conhecimento e as soluções para os problemas surgidos na sua vida cotidiana.

Duarte (1999) ao teorizar sobre a educação escolar e a historicidade do ser humano mostra que desde a sua origem a sociedade capitalista vem provocando um esvaziamento da individualidade humana. Para este autor, hoje, diante do processo de globalização, isso vem se intensificando e contribuindo para um maior esvaziamento do indivíduo no que tange à sua capacidade de se tornar um ser livre e consciente, capaz de produzir a sua própria existência, ou seja, um ser histórico-social. O indivíduo tem sido considerado unicamente na sua dimensão de trabalhador, como “alguém que se caracteriza apenas por possuir força de trabalho em geral.” (DUARTE, 1999, p. 122).

[...] ao invés da educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. (DUARTE, 1999, p. 122-123).

Saviani (1983, p. 41) sobre esta temática argumenta que:

[...] a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não

seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Singer (1995) ao refletir sobre a crise enfrentada pelo ensino brasileiro aponta que esta tendência educacional está fundamentada em uma de visão produtivista. Isto pelo fato de esta conceber como fim da educação, sobretudo a escolar, a acumulação de capital humano nos indivíduos.

Cada indivíduo é encarado como tendo capacidade produtiva potencial, cujo desenvolvimento exige esforço tanto do próprio como de seus instrutores e familiares. Esse esforço se traduz num custo, que pode ser formulado em termos pecuniários e representa o valor do capital humano de que dispõe cada indivíduo. [...] Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível. (SINGER, 1995, p. 6).

Essa postura política dos que têm direcionado a educação do país talvez se torne compreensível à medida que reflete sobre a posição ocupada pelo Brasil no contexto econômico mundial

Segundo Miranda (1997), parte das diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais adotadas pela maioria dos países da América Latina, a partir de meados de 1990, tem sido traçadas a partir de parâmetros estabelecidos por organizações financeiras internacionais.

Diante dos impactos do processo de globalização e da revolução tecnológica ocorrida nos últimos anos, muitos países da América Latina, objetivando realizar as mudanças sociais e econômicas necessárias a fim de se tornarem competitivos no mercado internacional, têm recorrido a empréstimos de organizações financeiras internacionais, como o BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento– ou o Banco Mundial.

Diante disso, as políticas educacionais estabelecidas nesses países têm sido bastante influenciadas pelas diretrizes dessas organizações, que explicitamente defendem a vinculação entre educação e produtividade, numa visão extremamente economicista. Nesse contexto, tais países se veem obrigados a adotar diretrizes econômicas e sociais que estão de acordo com os interesses das organizações. O fato de a educação ter sido

direcionada em função das necessidades produtivas da sociedade contemporânea tem levado o indivíduo a ser educado para atuar competitivamente (MIRANDA, p. 1997).

Para Deluiz (2001) as reformas educacionais ocorridas nos países da América Latina a partir dos anos de 1990 são parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado. Tais reformas são decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram a partir dos anos de 1990 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 1980.

Neste sentido o objetivo da educação nesses países, entre os quais se encontra o Brasil, tem sido o de difundir os progressos técnicos atingidos pela sociedade capitalista, o que talvez explique o fato de existir tanta insistência em priorizar o desenvolvimento de habilidades no aluno em detrimento da transmissão do conhecimento científico. Assim, toda prática educativa passa a ser valorizada, quando sustentada pela pedagogia do aprender a aprender, pois “mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções.” (MIRANDA, 1997, p. 43).

Para que essas mudanças ocorram na prática além de projetos de lei, documentos e discursos oficiais e iniciativas diversas, difunde-se de forma maciça que a prática educativa que valoriza a transmissão do conteúdo é uma prática tradicional a qual leva indivíduos a uma postura imobilista e contemplativa. O que justifica a necessidade de ser substituída por uma prática mais ativa, interativa e pragmática (MIRANDA, 1997, p. 43).

Nesse contexto, o que se tem exigido da educação escolar é que ela desenvolva no indivíduo uma racionalidade instrumental, desprezando-se importantes aspectos da cultura universal, indispensável para a formação do indivíduo e da cidadania.

Na opinião de Miranda (1997), as exigências econômicas dessas organizações internacionais produzem um tipo de processo educativo no qual a aprendizagem do indivíduo a respeito dos elementos de sua realidade, antes mediada pelo conhecimento científico, passe a ser mediada pela ação. Exige-se que a escola desenvolva nos indivíduos uma racionalidade instrumental e não intelectual.

As reflexões realizadas até aqui revelam que as transformações ocorridas no Sistema educacional de grande parte dos países da América Latina estão contextualizadas no processo de reestruturação do capitalismo e que estas transformações ocorreram nas mais diversas dimensões do campo educacional.

No que tange ao currículo dos diversos níveis do ensino a marca destas transformações esta no empobrecimento teórico instalado. Isto porque no processo de construção das orientações curriculares e na escolha dos conteúdos de ensino a serem elaboradas houve a secundarização e até omissão de conteúdos curriculares que são fundamentais para que o aluno enxergue a sua realidade para além do que ela aparenta. Assim ocorreu um empobrecimento teórico do ensino, à medida que os conteúdos curriculares vão em direção a um ensino cuja análise realidade faz-se a partir e unicamente de seus aspectos mais superficiais, ou seja, daqueles que o aluno consegue constatar na sua vivência imediata.

Ao invés do desenvolvimento da intelectualidade do indivíduo a educação escolar passou a priorizar o desenvolvimento de habilidades e de competências. Trata-se de um fato preocupante para os países desta região do mundo uma vez que isto pode comprometer o processo de formação das novas gerações os quais serão os futuros gestores destes países. Há que se prolongar o debate sobre esta questão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5^a. a 8^a. Séries*. Introdução. Brasília, DF, 1998.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

DUARTE, N. *Vygotsky e o aprender a aprender*. 1999. 300 f. Tese (Livre Docência)- Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 1999.

_____. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico- social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

GADOTTI, M. Globalização e educação: ideias para um debate. In: FORO SOCIAL MUNDIAL TEMÁTICO. 2003. Cartagena de Índias, Colômbia, 16 a 20 jun., 2003.

GONÇALVES, C. W. P. Reformas no mundo da educação/reformas no mundo In: CARLOS A. F. A., OLIVEIRA, A. U. *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.68-87.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Cortez; FCC, n. 100 p. 37-48, 1997.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____.; DUARTE N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez: Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2 ed. São Paulo, Autores Associados, 1997. (Educação Contemporânea).

_____. *Escola e democracia*. 30. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Polêmicas do Nosso Tempo, v.5).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40).

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 30. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1994.

SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 1, p. 05-15, 1996.