

A EDUCAÇÃO MUNDIALIZADA E A ÊNFASE NA APRENDIZAGEM

Rachel Benta Messias Bastos
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação
Comunicação
Estado e políticas educacionais

Esta pesquisa refere-se ao estudo do processo de mundialização da educação, principalmente a partir da década de 1990. Buscou apreender como a aprendizagem era tratada nas políticas educacionais desse período. Em 1990, a “Conferência Mundial de Educação para Todos” ocorrida em Jomtien na Tailândia propôs a vinculação entre desenvolvimento econômico e educação enfatizando as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) para melhorar a qualidade de vida, equidade social e universalização do acesso à educação. A aprendizagem tornou-se a expressão da instrumentalização da racionalidade e do paradigma do conhecimento, que propôs mediante documentos determinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Relatório *Aprender a ser* (FAURE *et al*, 1972) e depois de duas décadas, o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS *et al*, 1998). A aprendizagem, portanto, adquire relevância no cenário de transformações sociais, econômicas e políticas.

Palavras-chave: educação mundializada; políticas públicas; aprendizagem.

Alguns períodos históricos são caracterizados por acontecimentos que mudam todo um contexto. Trata-se de conjunturas determinantes, que transformam a relação indivíduo-sociedade, nas quais os acontecimentos são engendrados por um processo contínuo e permanente de contradições, que não se resolvem, mas ao longo das circunstâncias históricas desenvolvem e complexificam. Neste sentido de alteração econômica, política, social, cultural, segundo Ianni (2002) a queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra Fria em 1989 são marcos cronológicos e políticos que delimitam as aceleradas transformações em curso na sociedade contemporânea. Para o autor Hobsbawm (1995) “[...] a história desse período foi reunida sob um padrão único pela situação internacional peculiar que o dominou até a queda da URSS: o constante confronto das duas superpotências que emergiram da Segunda Guerra Mundial na chamada ‘Guerra Fria’ (p.223). A separação das nações, de um lado os socialistas e de outro os capitalistas intensificou com o término da II Guerra Mundial.

No período pós-guerra mundial, a queda do Muro significou uma revolução em todos os sentidos para os países do Leste Europeu e para o mundo. “A queda do Muro de Berlim simboliza o fim de um ciclo de lutas de classes, em escala mundial, iniciado emblematicamente com a Revolução Soviética” (IANNI, 1999, p.28). Uma ruptura com o sistema socialista que predominava nesta parte do mundo e a abertura do mercado para o avanço do capitalismo, que se fez presente anteriormente, por meio de bloqueios e embargos econômicos aos países denominados de socialistas. A esse respeito da relação do sistema capitalista e socialista, Ianni (1999, p.20) afirma também que “[...] podem ser vistos como dois processos civilizatórios universais, essencialmente distintos e antagônicos, mas reciprocamente referidos, cúmplices, constitutivo um do outro”. E o fim da Guerra Fria, no mesmo ano, foi o término aparente de uma guerra ideológica.

Esses dois “marcos¹ cronológicos e políticos” configuraram uma nova ordem mundial, não mais bipolar, estabelecida por um processo de avanço, modernização tecnológica, informacional, proporcionado pelo modo de produção capitalista. “[...] a máquina do mundo parece ter recomeçado a movimentar” (IANNI, 1999, p.21). A partir desse período, o sistema capitalista torna-se predominante em quase todas as partes do mundo. O que contribui para uma época, na qual o espaço e tempo, não correspondem mais distâncias entre os povos, uma vez que parte-se para a mundialização dos processos que envolvem as nações. As formas capitalistas se expandem por todo o globo, produzindo mudanças no modo de ser, pensar e agir da humanidade.

Com essas circunstâncias, verifica-se a globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, desenvolvendo-se simultaneamente com a mundialização da política, educação, cultural e social. O capitalismo ganha dimensões em âmbito global. Na compreensão de Ianni (1999)

A idéia de globalização está em muitos lugares, nos quatro cantos do mundo. Surge nos acontecimentos e interpretações relativos a tudo que é internacional, multinacional, transnacional, mundial e planetário. Está presente na vida social, assim como nas produções intelectuais. Ressoa em toda reflexão sobre capitalismo, socialismo, Ocidente, Oriente, islamismo, cristianismo, modernidade e pós-modernidade. Em escala crescente, as ciências sociais estão sendo desafiadas por esta problemática. Sob vários aspectos, a globalização confere novos significados a indivíduos e sociedade, modos de vida e formas de cultura, etnia e minoria, reforma e revolução, tirania e democracia. Permite pensar o presente, rebuscar o passado e imaginar o futuro. Tudo pode ganhar outra luz, quando visto sob a perspectiva aberta da globalização (p.7).

A globalização também engendra novos significados a relação indivíduo-sociedade, modifica as condições de vida. O trabalho, compreendido enquanto objetivação e condição ontológica do ser humano subordinado à práxis histórica (MARX, 1989), neste contexto do capitalismo, da globalização, é transformado mediante a todo processo de reificação e empregabilidade, determinado pelo mercado. Por isso, pode-se afirmar que juntamente com o processo de globalização do capitalismo, ocorre a globalização do mundo do trabalho.

O mesmo cenário criado com a mundialização do capitalismo institui o modo de ser característico da modernidade-mundo; uma modernidade na qual predominam os princípios da mercantilização universal, da tecnificação das condições de vida e trabalho e da quantificação generalizada em detrimento do princípio da qualidade (IANNI, 1995b, p.176).

A partir dessas circunstâncias as formas capitalistas se expandem por todo o globo, engendrando mudanças no modo de ser, pensar e agir da humanidade. O capitalismo se constitui e consolida, como um sistema que produz rupturas e

¹A esse respeito, na compreensão do Relatório Delors (*et al* 1998, p.44) “A queda, em 1989, do bloco soviético virou uma página da história mas, paradoxalmente, o fim da guerra fria, que marcara os decênios precedentes, deu origem a um mundo mais complexo e inseguro, e sem dúvida mais perigoso”. E segundo Evangelista (1997, p.11) “O fim da Guerra Fria, a qual marcou a política internacional num mundo bipolarizado, e a queda do Muro de Berlim são acontecimentos que sugerem, para alguns, o fim da História e, para muitos a morte definitiva do socialismo, cuja possibilidade de expansão motivou, desde 1917, rearticulações diversas do capitalismo, enquanto modo de produção e processo civilizatório, envolvendo as dimensões econômica, política, institucional e doutrinária, em âmbito mundial, e, conseqüentemente, também a educação”.

continuidades, fundamentadas nas exigências do mercado e na reprodução do capital. Compreende-se como um desencadeador de profundas mudanças no contexto histórico. Sobre o capitalismo Hobsbawn (1995), em uma análise ampla descreve o processo de do capital reportando-se aos três últimos séculos. O autor afirma que

Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. [...]. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana (p.562).

Com o desenvolvimento do capitalismo “desigual e combinado”, para Ianni (1999) “Há características da sociedade mundial que se revelam de modo particularmente nítido quando ocorrem conjunturas críticas. Nessas ocasiões explicitam-se relações, processos e estruturas pouco visíveis, ou mesmo insuspeitadas” (p.11). Essa sociedade também denominada de global, opera de maneira desigual e contraditória, propaga como totalidade a junção de partes nomeadas de nações. Distinto desta perspectiva, para Marx (1978) a totalidade é histórica, lógica e compreende sínteses de determinações. Cada nação constitui-se singularidades referidas a universalidade.

[...] Mas o que começa a predominar, a apresentar-se como uma determinação básica, constitutiva, é a sociedade global, a totalidade na qual pouco a pouco tudo começa a parecer parte, segmento, elo, momento. São singularidades ou particularidades cuja fisionomia possui ao menos um traço fundamental conferido pelo todo, pelos movimentos da sociedade civil global (IANNI, 1999, p.39).

Na sociedade global, os limites antes estabelecidos por políticas nacionais já não se sustentariam mais, pois se verifica o declínio do Estado-nação, que se vê na contingência de acatar determinações de “centro de poderes regionais e mundiais” (IANNI, 2002, p.17). As prioridades do Estado destituem-se com a adaptação à economia global e às exigências da ampliação do capital. Segundo Hobsbawn (1995), na análise da Era do capital, na história da construção das nações “Havia uma diferença fundamental entre o movimento para fundar Estados-nações e o ‘nacionalismo’. O primeiro era um programa para construir um artifício político que dizia basear-se no segundo” (p.133). Todo um processo de constituição diluído com a intensificação do capital pelo mundo.

Desse modo, declinaram-se Estados-nações tanto dominantes quanto dominados, ambos foram redefinidos nesse processo da globalização de centralização e concentração da ampliação do capital. Portanto, o princípio nacional de cada nação torna-se secundário no conjunto de diversidades que compõe a sociedade global. O que é diverso transforma em desigualdade e antagonismo. A diversidade é aglomerada na sociedade global. Distinto deste período, na Era do capital, a constituição da nação significa, segundo Hobsbawn (1995) “Um mundo de nações viria a ser, acreditava-se, um mundo liberal, e um mundo liberal seria feito de nações” (p.145).

Assim, em tempos de sociedade global, o Estado, categoria histórica, proveniente da sociedade civil, com a mundialização do capital, de nação voltada para interesses nacionais, debilita e muda a sua forma de soberania. O Estado muda a sua natureza, antes reconhecida por alguns como de bem-estar social, internacionalizam-se suas estruturas internas em função da globalização na sociedade global. Com isso, o que

era próprio das nações, suas tradições, desterritorialização e desregulamentação com a inovação global.

Tudo se desterritorializa. Coisas, gentes e idéias, assim como palavras, gestos, sons e imagens, tudo se desloca pelo espaço, atravessa a duração, revelando-se flutuante, itinerante, volante. Desenraizam-se dos lugares, esquecem os pretéritos, presentificam-se nos quatro cantos do mundo. A sociedade global transforma-se em um vasto mercado de coisas, gentes e idéias, bem como de realizações, possibilidades e ilusões, compreendendo também homogeneidades e diversidades, obsolescências e novidades (IANNI, 1995b, p.169).

Intensifica-se o processo de globalização da economia por meio da internacionalização do capital. Na sociedade global muda-se a estrutura de poder, são os organismos multilaterais que determinam o que as nações devem fazer. Passam a exercer funções de intervenção nos países em desenvolvimento. Atuam em todos os aspectos constitutivos de cada nação, priorizando metas para a educação, mas a finalidade é o desenvolvimento econômico. Segundo Ianni (2002, p.23) “não é um fato acabado, mas um processo em marcha”, nessa sociedade denominada de global.

A sociedade global é uma realidade problemática, atravessada por movimentos de integração e fragmentação. Simultaneamente à interdependência e à acomodação, desenvolvem-se tensões e antagonismos. Implicam tribos e nações, coletividades e nacionalidades, grupos e classes sociais, trabalho e capital, etnias e religiões, sociedade e natureza. São muitas as diversidades e desigualdades que se desenvolvem com a sociedade global. Algumas são antigas, e outras, recentes, surpreendentes. Para compreender os movimentos e as tendências da sociedade global, pode ser indispensável compreender como as diversidades e desigualdades atravessam o mundo (p.7).

Com a intensificação da sociedade global, a educação durante as duas últimas décadas do século XX tornou-se um elemento estratégico para inclusão dos países periféricos na “nova ordem mundial”. Trata-se de uma lógica do pensamento neoliberal que promove a educação como condição para o desenvolvimento dos povos, por meio de um discurso ideológico de universalização da educação, melhoria e qualidade no ensino. A educação segundo Evangelista (1997, p. 12), “[...] se mantém como um dos itens da política internacional”.

A partir dessa demanda do processo econômico e técnico-científico do desenvolvimento do capital, os organismos internacionais, ONU (Organização das Nações Unidas), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), BM (Banco Mundial), passam a definir políticas para a educação. Na América Latina, “... assume papel decisivo o Banco Mundial com sua defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade [...]” (MIRANDA, 1998, p.40).

Os organismos pensando a desestruturação social de países em desenvolvimento propõem políticas de reformas para a educação, por meio de uma cooperação internacional, sugerida desde a década de 1970.

Se se aceitar a idéia de que a educação está hoje posta em questão, que chegou o momento de se proceder à renovação, que é preciso repensá-la no seu conjunto e por todos em conjunto, então torna-se evidente, agora mais

que nunca, a necessidade de uma cooperação internacional e de uma solidariedade mundial (FAURE *et al* 1972, p.37).

Trata-se de políticas educacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien na Tailândia, que propôs o desenvolvimento econômico à educação, enfatizando a necessidade básica de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida, equidade social e universalização do acesso à educação. Essa Conferência Mundial de Educação para Todos, foi patrocinada pela UNESCO², Banco Mundial, PNUD e UNICEF. É nessa conferência que é aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, propondo como meta a universalização do acesso à educação básica e o desempenho na aprendizagem. Um dos compromissos da Declaração “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (1993, p.32).

Além disso, a Declaração (1993) busca ampliar os meios e o raio de ação básica, concentrar a atenção na aprendizagem, proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer alianças, desenvolver políticas contextualizadas de apoio, mobilizar recursos e enfatizar a solidariedade internacional. O Plano de Ação (s/d) “[...] foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais, (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos.

Neste contexto de reformas educacionais, a UNESCO solicita a uma comissão³ internacional um relatório sobre a Educação para o século XXI. Este é denominado de *Educação um tesouro a descobrir*. A educação é pensada como permanente e ao longo da vida, “a chave que abre as portas do século XXI” (DELORS *et al* 1998, p.117). No relatório “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (1998, p.21).

Para a realização dessa prática social, o Relatório Delors (1998) sugere quatro pilares, os tipos de aprendizagem, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e o aprender a ser. O aprender a conhecer está relacionado à compreensão do mundo que nos cerca, desenvolvendo a capacidade de comunicar, trabalhar. “Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS *et al* 1998, p.92).

O aprender a fazer se refere à formação profissional, a educação ligada ao mundo do trabalho. “Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. (...) não pode continuar a ter significado simples de preparar alguém para uma tarefa material...” (DELORS *et al* 1998, p.92). E também a aprendizagem não deve ser apenas transmissora das atividades práticas. O aprender a viver juntos é considerado a meta mais importante a ser alcançada na educação contemporânea “[...] os métodos de ensino não devem ir contra o reconhecimento do outro” (DELORS *et al* 1998, p.98). A educação precisa ensinar os conhecimentos, mas também conscientizar

²Um dos objetivos da UNESCO é por meio da educação, cultura, comunicação conseguir o desenvolvimento, da paz, da cooperação intelectual e moral. “Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo a paz e a compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura da paz (DELORS *et al* 1998, 1998, p.31).

³ Para essa comissão “[...] as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, a responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário” (DELORS *et al* 1998, p.49)

os alunos da importância do outro, do diferente. A comissão que elaborou esse relatório atribui mais importância a esse pilar.

E o aprender a ser é o crescimento integral das pessoas, “espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS *et al* 1998, p.99). É importante que cada um conheça e compreenda a si mesmo. O Relatório Delors retoma do Relatório Faure da década de 1970, o aprender a ser.

era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo (DELORS *et al* 1998, p.20).

No Relatório Faure “o fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio ‘vir a ser’ ” (*E et al* 1972, p.31). Segundo Evangelista (1997, p.199) este relatório, “cumpre a finalidade de colaborar com os governos na formulação de estratégias nacionais para o desenvolvimento da educação [...]”. Este está interligado à ajuda internacional, à educação e ao desenvolvimento políticas sugeridas e supervisionadas pela UNESCO. Ambos os relatórios expressam o que a revolução técnico-científica significa para a educação. Segundo Faure (*et al* 1972, p.29)

A era científico-tecnológica implica a mobilidade dos conhecimentos e a renovação das “inovações”, e por isso o ensino deve consagrar um esforço mínimo à distribuição e acumulação do saber adquirido (ainda que seja necessário evitar neste domínio exageros) e dar uma maior atenção à aprendizagem dos métodos de aquisição (aprender a aprender).

Para o Relatório Delors (*et al* 1998, p.64)

Esta revolução tecnológica constitui, evidentemente, um elemento essencial para a compreensão da nossa modernidade, na medida em que cria formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva.

Nesses documentos das políticas educacionais propostos pelos organismos há uma emergência do paradigma do conhecimento, segundo Miranda

Isso se deve, em parte, ao fato de que essa noção de conhecimento tem fundamento psicopedagógico, pois está referida aos vários saberes de que se ocupa o Relatório Delors (saber conhecer, saber se relacionar, saber fazer, saber ser) que são, em verdade, modalidades cognitivas, operativas e societárias, de cunho individual, e desejadas pelos padrões de empregabilidade e de consumo da sociedade globalizada. Estão em causa categorias psicológicas vinculadas a realidades sociais muito mais amplas e complexas, com importantes implicações para a educação (2003, p.3).

Trata-se da imposição do conhecimento abstrato, operativo, imediato, pragmático, global, interativo, valorativo e atitudinal. Com esses aspectos o importante é saber buscar informação, o conhecimento é adquirido pela ação, saber fazer, saber usar, saber comunicar. E não só a centralidade do conhecimento mudou, mas também a

relação entre as pessoas. A produção e a difusão do conhecimento é definida como fator do desenvolvimento econômico e social.

No lugar de uma realidade viva, instigante da inteligência, da imaginação e da sensibilidade de professores e estudantes, de um saber em ato, em processo de permanente constituição e superação de si mesma, temos produtos acabados, saber morto, reificado, fatiado e repartido (COELHO, 2003, p.4).

A aprendizagem então, ganha espaço no cenário de transformações sociais, econômicas e políticas, da sociedade denominada do conhecimento, da globalização, da tecnologia que exige do indivíduo aprender cada vez mais. Os organismos impõem aos países da América Latina, como meio de tornarem competitivos no mercado internacional, procedimentos de aprendizagens do desenvolvimento do progresso técnico.

E no discurso das políticas para a educação, como é na Lei Brasileira 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título IV Da organização da educação nacional, artigo 13, inciso III, a aprendizagem é citada como incumbência ao docente de “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Essa lei é uma entre as várias políticas de reforma proposta para a educação contemporânea, nas quais as discussões sobre gestão, formação, financiamento são tratados explicitamente e explicados.

Neste cenário de leis, reformas, declarações, a educação brasileira, portanto tem a sua história “atropelada” pela política mundial. Toda a prática social passa a ser pensada não mais via âmbito da nação brasileira, mas por uma ordem global de uma educação universal a todos os povos. Em 1993, é assinado no Brasil o primeiro plano de trabalho UNESCO/MEC para ajudar na elaboração do Plano Decenal de Educação para todos. No ano de 1996, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), representado pelo ministro Paulo Renato Souza, adere a reforma mundial.

O Ministério da Educação e do Desporto, ao apoiar a publicação no Brasil do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título Educação – Um tesouro a descobrir, tem a convicção de que se trata de contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países (DELORS *et al* 1998, p.9)

Outras políticas também foram implementadas no Brasil, como a LDB, PCNs, SAEB, ENEN, PROVÃO⁴. Em específico, no Plano Decenal de Educação para Todos, no Roteiro para o trabalho da escola, item 2, sobre a A estrutura do relatório-síntese a aprendizagem é denominada na relação com o ensino “são os principais objetivos da ação da escola” (2003).

Nos documentos da reforma educacional a possibilidade do aprender está dado por meio da construção do aluno, ele é autônomo, o professor e o colega somente o auxiliam nesse processo, sendo este o caminho para o conhecimento. Há, portanto uma perda da autoridade do professor, conceito muitas vezes compreendido de forma equivocado, pois, “educar para a autonomia não é abrir mão do exercício da autoridade”

⁴Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEN), PROVÃO.

(PATTO, 2000, p.176). O professor perde a sua autonomia, a sua tarefa de ensinar, de “mostrar a criança o que o mundo é” (ARENDT, 1979). Segundo Miranda (2003)

Verifica-se, de modo geral, uma grande ênfase no processo de aprendizagem por parte do discurso que sustenta a atual reforma educacional. Postula-se que a educação contemporânea tenderia a se constituir, cada vez mais, como afirmação do primado da aprendizagem sobre o ensino. A psicologia contribuiria fortemente para a consolidação dessa mudança, que se verificaria muito mais como retórica do que como efetiva possibilidade de transformação (p.4).

Várias são as teorias psicológicas que procuram compreender e explicar esta categoria fundamental na educação. Perante essa realidade, com uma perspectiva crítica, as reflexões do autor Adorno (2000) estão relacionadas a uma abordagem político social. A educação é política, emancipatória, é

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (p.141).

Fundamentada nesta concepção de educação, o ensino é pensado na relação do professor juntamente com os alunos, questionando a realidade, o saber. Segundo Coêlho (1992) “é ‘pensar alto o real’, diante deles, encaminhá-los nas trilhas do pensamento, da reflexão, do questionamento, da dúvida, da busca incessante do sentido e da gênese da experiência e do próprio saber” (p.3). Trata-se de compreender a aprendizagem como um processo histórico, universal inerente a relação de objetivação do homem no contexto social.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1979.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A escola fundamental e média, o saber e o ensino-aprendizagem. In: *Solta a voz*, boletim de professores, nº 4 – Novembro/92, Colégio de Aplicação – FE/UFG.

_____. A Educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: *Anuário do VI EPECO*. Campo Grande, 2003.

DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

EVANGELISTA, Ely G. S. *Educação e mundialização*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

FAURE, Edgar *et al.* Preâmbulo. Educação e destino do homem. In: _____, et al. *Aprender a ser*. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. 2ª ed. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Européia do livro, 1972.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX:1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. A aldeia global. In: _____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

_____. Modernidade-mundo. In: _____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

_____. *A sociedade global*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *A era do globalismo*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *Os pensadores*. 2ª edição: Abril Cultural, 1978.

MIRANDA, Marília Gouvea. Novo Paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, v.100, 1998, p.37-48.

_____. *Projeto de Pesquisa: Aprendizagem e retórica*. UCG, Goiânia, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. Mutações do cativo: caminhos de semiformação. In: *Mutações do cativo*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

Documentos

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien – Tailândia, 1990. Brasília: MEC, 1993.

LEI 9.394/96, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília: MEC, 1996.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – Brasília: MEC, 1993.

PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM (s/d).