

LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O ENTORNO¹

REFLECTIONS ON THE POSSIBILITIES AND LIMITS
FOR RESSIGNIFYING EDUCATION.

Hedi Maria Luft²

Luci Mary Duso Pacheco³

Maria Clara Bueno Fischer⁴

RESUMO: O presente artigo busca explorar o sentido da educação hoje. As reformas institucionais, a globalização ascendente, as incertezas sobre como encaminhar os processos educativos formais neste universo, desenham mapas que nos colocam frente a possibilidades, mas também colocam limites. As mudanças sociais ultrapassam o ritmo da mudança

¹ Texto apresentado como discussão final da Disciplina de Seminário Avançado em Educação – Linha IV – Doutorado em Educação - PPG de Educação – UNISINOS, 2006.

² Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação UNISINOS. 2006. Professora do Departamento de Pedagogia da UNIJUÍ – Campus Santa Rosa.

³ Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação UNISINOS. 2006. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen.

⁴ Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISINOS

escolar; o valor do trabalho é cada vez mais oscilante; o acesso e a permanência com qualidade estão mal acomodados na escola; há uma demasiada turbulência que merece uma reflexão mais aprofundada no sentido despertar para novos focos de luz. Desta forma o texto anuncia duas vivências. Uma relacionada à Educação do Campo, e a outra, sobre o Programa *Alfabetiza Rio Grande*, às quais trabalham com o objetivo de visualizar caminhos de ressignificação para a educação.

Palavras-chave – ressignificação, entorno, processo educativo.

ABSTRACT: The present article seeks to explore the meaning of education today. Institutional reforms, the rising globalisation and the uncertainty about how to conduct the education process in our changing world draw maps that put us face to face with possibilities, but also set us limits. Social changes overlap the rhythm of school change; work value oscillates more and more; access to and the permanence at quality school are deficient-in sum, there are excessive problems that deserve a deeper reflection so as to provoke new light foci. This text focuses two lived situations, one connected with Country Education, and the other about the programme *Alfabetiza Rio Grande*. Analysis of both experiences aims at visualising ways to resignify education.

Key Words - resignification, educational context, educational process.

INTRODUÇÃO:

A escolha de um tema de investigação é produto e resultado do cotidiano do sujeito investigador, suas inquietações, suas indagações, seus sonhos, sua realidade e sua vida acadêmica. Implica, também, sua tendência a um determinado ponto de vista teórico, revelador de sua postura pedagógica. Nesse sentido, a temática deste artigo busca identificar e explorar os limites e possibilidades do entorno educacional, vislumbrando a ressignificação da educação, tendo como base para discussão os princípios de uma educação transformadora e comprometida com os sujeitos.

O entorno educacional, neste estudo, está relacionado ao contexto que se avizinha à vida escolar exercendo uma ampla influência nos processos educativos formais, podendo contribuir de forma cooperativa com os saberes profissionais, os conhecimentos técnicos, as destrezas práticas e as experiências sociais de que a escola precisa como apoio a seu trabalho. (ENGUIITA, 2004).

Enguita (2004, p. 91) entende que “a educação depende cada vez menos dos indivíduos e cada vez mais das organizações.” Isto muda substancialmente a forma de como lidamos com a educação, pois uma organização é um *sistema racional* que se destina a um fim ou conjunto de fins, e desta forma os elementos, não só materiais, mas também os humanos, se constituem apenas em *agregados*, ou como afirma Enguita, uma *coleção de singularidades*.

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem inserir as condições com as quais lidamos para fazer educação. Por isso, consideramos relevante fazer um estudo abordando as nossas experiências, o universo de nossa pesquisa, a organização e a mudança possível das relações escola e sociedade (entorno educacional). Começamos por pensar sobre que influências há efetivamente na nossa prática e quais os papéis que assumimos no contexto da educação que fazemos.

Como vislumbrarmos mudanças num contexto onde há mecanismos postos para adaptação e perpetuação de práticas de exclusão e de desigualdade? Há efetivamente possibilidades de interferir pedagogicamente nos processos de exclusão social? Por apostarmos que sim, é que nos desafiamos a refletir mais sobre este contexto.

O ponto de partida está em conhecer o contexto atual em que se configura o cenário educacional, possibilitando, assim, uma melhor compreensão da necessidade de ressignificar o sentido da educação na vida dos sujeitos, bem como identificar quais são os limites e as possibilidades para que o entorno contribua no processo de transformação educacional.

1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO HOJE E A NECESSIDADE DE SUA RESSIGNIFICAÇÃO

Para compreender o sentido remetido à educação nos dias atuais é imprescindível conhecermos o cenário em que se configuram, mais recentemente, os grandes embates educacionais e as diversas visões acerca dos processos educativos. Nesse sentido é fundamental revermos rapidamente os contornos político-econômicos que norteiam as diretrizes educacionais conformadas com a cultura global, ao mesmo tempo em que forjam em seus processos possibilidades de transformação.

É mister reportarmo-nos a denominada “sociedade da informação”⁵, que, pelo desenvolvimento da micro-eletrônica, da biotecnologia e a automação, cada vez mais sofisticada, dos setores econômicos, ocasionou mudanças significativas no processo de produção e no surgimento de novas atividades e profissões.

Porém, o que constatamos, nesse processo de mudança, é que, por mais que os avanços tecnológicos tenham substituído as extensivas jornadas de trabalhos repetitivos por trabalho mais intelectual, planejador, o modo de produção capitalista continua o mesmo “com suas premissas de máximo benefício, investimento e competitividade” (TARAJADA, 2000, p.22), exigindo da educação a preparação do profissional com as habilidades necessárias para o mercado, deixando de lado o desenvolvimento humano cidadão, participativo e democrático, cultivando a autonomia vigiada e a criatividade limitada para o progresso econômico de poucos.

Essa idéia nos remete a reflexão feita por Mészáros (2005, p.25) quando explicita não ser possível corrigir algumas falhas do sistema capitalista com reformas, pois essas se ocupam em amenizar alguns efeitos sem contudo eliminar as causas. Por isso o autor ressalta a

⁵ Com o advento da tecnologia, surge, por volta da década de 70. TARAJADA, Iolanda; FLECHA, Ramón. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In.: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI** Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

importância de “uma radical mudança estrutural” que rompa com a lógica global do capital. Essa mudança radical que possibilitará romper com a lógica do capital não acontecerá através de medidas paliativas como os atuais projetos sociais e educacionais de governo, que nada mais são do que reformas, que quando muito, poderão amenizar a perversidade da lógica capitalista.

Segundo Sader (2005, p.15) a educação na perspectiva da sociedade mercantil, tornou-se um mecanismo de perpetuação do processo de acumulação de capital e reprodução do sistema de classes. Segundo o autor:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’.

Com o liberalismo econômico, a desregulação do capital e o constante avanço nos meios de transporte e de comunicação, encurtando

⁶ Baseada na informação. O que pode ser considerado essencial para garantir a competitividade no mercado é o planejamento muito mais do que a distribuição do produto, pois a venda do mesmo está aliada a informação que este carrega, ou seja, a identificação, a satisfação subjetiva que o consumidor espera do produto, muito mais do que sua qualidade.

⁷ O termo "global" surgiu no princípio dos anos 80 nas grandes escolas de Administração de Empresas de Universidades Norte-Americanas e, segundo Scherer (1999) "o termo enviaria como mensagem, aos grandes grupos multinacionais, a necessidade de se aproveitarem da oportunidade aberta pela liberalização e desregulação das economias, amplificada pela disponibilidade de ferramenta de controle das suas atividades a distâncias crescentes proporcionada pela telemática e pelos satélites de telecomunicações, no sentido de expandirem suas atividades naqueles espaços que possibilitassem os maiores lucros. Para tanto, seria necessária a reformulação de suas estratégias internacionais a partir de uma reorganização produtiva e comercial que permitisse essa expansão" (p.115).

distâncias e eliminando fronteiras, o modo de produção capitalista solidificou, ainda mais, suas premissas, gerando uma economia além de informacional⁶, de alcance global⁷ – sem fronteiras. Essa globalização da economia está baseada “na combinação de alianças estratégicas e cooperação entre grandes empresas, suas unidades descentralizadas e redes de pequenas e médias empresas”, onde agentes econômicos organizam-se “em redes que interagem entre si”, afetando todos os componentes do “sistema econômico baseado no manejo da informação” (TARTAJADA, 2000, p.23).

Na educação, a queda das fronteiras virtuais possibilitou uma maior troca de informações entre várias culturas de várias regiões e Estados dos Países do mundo. Por outro lado, aumentou a exclusão social, pois aos cidadãos são impedidas as informações e culturas globalizadas por não terem acesso às tecnologias que desinstauraram as fronteiras virtuais.

Lamounier (1996, apud Scherer, 1999) remete o termo globalização⁸ à “reorganização das estruturas produtivas e ao aumento dos fluxos comerciais e crescente mundial, no presente contexto de aceleração do desenvolvimento tecnológico”, o que vem confirmar as mudanças ocorridas no processo de produção em relação aos avanços cibernéticos que tomam espaço e forma no setor produtivo, alterando as formas de trabalho, bem como sua valorização, criando um novo setor (quartenário ou informacional), onde a informação passa a ser a matéria prima e o seu processamento a base do sistema econômico (TARTAJADA, 2000).

McLaren (2000) esclarece a verdadeira face da globalização econômica, que demarca a “selvageria” do mercado quanto ao acesso ao trabalho (escasso e excludente) e aos bens de consumo, criando novas atividades laborais (voltadas para o avanço tecnológico), exigindo novas competências profissionais. O autor coloca que:

⁸ Por não se tratar de um estudo acerca do tema, o assunto "globalização" não será abordado com profundidade teórica, servindo apenas como base explicativa para o entendimento da relação entre o atual contexto econômico e a educação.

A globalização do capitalismo e seu companheiro político, o neoliberalismo, trabalham juntos para democratizar o sofrimento, destruir a esperança e assassinar a justiça. A lógica da privatização e do livre comércio (no qual o trabalho social é a medida e o meio do valor e do trabalho extra, está no coração dos lucros) forma agora, e de maneira horrível, arquétipos. Daí se explica a relação, quase que necessária, entre o mercado e a educação, no sentido de reprodução social, cultural e econômica, desempenhando, quase que obrigatoriamente, o papel de legitimadora da ideologia dominante, produzindo as tais “funções necessárias para o capital”. Funções essas, desempenhadas de acordo com as novas habilidades e competências emergidas com o aparato tecnológico que acompanha o processo de transformação da produção. Nesse caso, o papel da educação (voltada aos interesses do mercado), está em facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, “deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação. Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc.” (TARTAJADA, 2000, p.24-25).

Pensar, questionar, agir são ações inerentes aos sujeitos ativos na sociedade da informação, devendo constantemente filtrar as informações e envolver-se nas interações sociais para sobreviver à pluralidade de formas de vida e maneiras de pensar e agir, “substituindo o paradigma do sujeito conhecedor e transformador de objetos pelo do entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e ação” (TARTAJADA, 2000, p.26).

Segundo Cunha (1999):

A ruptura necessária propõe a atitude epistemológica que permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pela modernidade. Procura ultrapassar a concepção de que o conhecimento, para

ser científico, precisa romper com o senso comum e faz um esforço para recuperá-lo nesta reconfiguração” (p.143).

Assim, a educação, requerida pela sociedade informacional, que esteja acima das contradições de inclusão/exclusão do acesso às oportunidades, deve ser intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como deve intensificar a necessidade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades, oferecendo um ensino com equidade e qualidade, na medida em que garante o acesso e a permanência, respeitando as singularidades e diversidades de cada ser.

No entanto, é necessária uma atenção redobrada quanto às propostas de mudanças na educação, tendo em vista que segundo Mészáros (2005) a promessa de transformação da ordem capitalista numa ordem qualitativamente diferente vinculada a reformas educacionais reconciliadas com o ponto de vista do capital consistem em fracasso, uma vez que as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis. De acordo com o autor:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

Na sociedade globalizada, também ganham destaque as questões relacionadas à subjetividade do sujeito, que envolve além das idéias de autonomia e liberdade, idéias de auto-reflexividade e de auto-responsabilidade próprias de cada corpo com particularidades conferidas unicamente à personalidade do sujeito (SANTOS, 1999).

Com o destaque da subjetividade, enriquecido pela idéia de cidadania da sociedade liberal, que consiste em direitos e deveres, a

auto-realização ganha novos horizontes, porém, generaliza os indivíduos, transformando-os em sujeitos de direitos e deveres gerais (abstratos, universais), “receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, de estratégias de consumo, enquanto consumidores, e de estratégias de dominação, enquanto cidadãos de democracia de massas” (SANTOS, 1999, p.240).

Enquanto força de trabalho, o sujeito acaba por acreditar, passivamente, que seu dever como trabalhador é conceder lucratividade máxima aos donos do capital, as custas de sua mão de obra explorada e mal remunerada. As questões subjetivas (autonomia, liberdade, auto-reflexão, auto-responsabilidade) são estrategicamente utilizadas contra o sujeito, através de sistemas de produção ideológicos (Qualidade total, Taylorismo, ...) que servem para fortalecer o modo de produção capitalista, bem como os donos do capital.(SANTOS, 1999, p.240).

Se por outro lado, as questões subjetivas de autonomia, liberdade, criatividade, interesses, necessidades, satisfação e curiosidade fossem aliadas a um embasamento científico e a uma prática investigativa, a produção teria maior qualidade e a realização profissional fortaleceria o desenvolvimento humano, propiciando uma qualidade de vida maior. No entanto, esse não é um fator de interesse e defesa do sistema capitalista que impera na sociedade hoje, pelo contrário, a busca constante é por mascarar seus efeitos através de medidas paliativas, como o assistencialismo, ao mesmo tempo em que postula estratégias reformistas em defesa do próprio capitalismo (MÉSZÁROS, 2005).

Podemos perceber muitas dessas ações nas políticas sociais e educacionais auferidas pelo próprio Estado no que se refere à Distribuição de Renda e à Universalização do Ensino, fornecendo a população valores imorais para compensar a minimização do Estado na habitação, saúde, educação e renda digna, mantendo a maior parte dos indivíduos em situação de miséria absoluta, miséria moral, cultural, política e econômica, reforçando a situação de exclusão e não acesso aos bens historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

O reforço da exclusão é percebido claramente no momento em que a educação passa a ser definida como mercadoria sujeita à regulamentação do próprio mercado, conseqüentemente voltada aos interesses econômicos e estrategicamente postulada pelo estado enquanto universalização do ensino. Mas que ensino? Ensino mínimo, excludente, voltado à obtenção rápida e facilitada de diplomas, que segrega à população mais pobre um conhecimento fragilizado e superficial, aumentando ainda mais a disparidade sócio-econômica entre os indivíduos de uma mesma sociedade e fortalecendo a lógica do capital.

Essa formação precária dos sujeitos fortalece a lógica do capital, no momento em que prepara profissionais desqualificados e seres humanos passivos, resolutos e acomodados com o sistema vigente, além de serem *eternamente gratos pelo bem que recebem*, sem questionar as intencionalidades prementes nas ações reformistas do próprio capital.

Para o fortalecimento dessa lógica, os sujeitos são dominados por ideologias de legitimação, por dogmas religiosos, por falsas promessas de representação (política) e por assistencialismo⁹. Os meios de comunicação desempenham um papel fundamental nesse processo de dominação, entrando nas mentes cansadas dos cidadãos, entretendo-os ao mesmo tempo em que legitimam a dominação com programação de *sangue, suor e lágrimas*, fazendo a política do “pão e circo”¹⁰ de Roma, onde enquanto os que dominam a situação traçam estratégias de maior lucratividade e dominação, ignorando os cidadãos, esses estão entretidos com o “circo” (guerra, futebol, novela, carnaval, fofocas...) e satisfeitos com o pão (cesta básica, bolsa isso ou aquilo,...), deixando-

⁹ Uma das características marcantes da sociedade globalizada é a minimização do Estado, sua isenção na solução dos problemas de direitos dos cidadãos, como, habitação digna, educação, saúde, alimentação, lazer, bem como, e principalmente, condições de prover os seus direitos (emprego), aumentando as organizações de assistência, que visam diminuir os efeitos dos problemas, ignorando as causas.

¹⁰ Consistiu em dar ao povo espetáculos sangrentos nas arenas e pão, enquanto isso o governo articulava estratégias de dominação.

se manobrar sem questionar e nem refletir os fatos que acontecem nos bastidores da vida real.

No entanto, romper essa lógica se faz necessário, para possibilitar a transformação na organização sócio-econômica da sociedade. Nessa caminhada para a transformação a educação, num sentido amplo, que vai além das fronteiras formais do ensino, tem um papel fundamental, de contribuir na criação de uma nova cultura e não mais legitimar a lógica atual e perversa do capital.

De acordo com Mészáros (2005, p.76)

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, [...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

A educação em seu sentido amplo é a própria vida dos sujeitos e está relacionada a todas as formas de aprendizagem requeridas nas soluções dos problemas inerentes ao cotidiano de cada um individualmente e de todos no coletivo. Nesse sentido quando pensamos a resignificação da educação não podemos deixar de abordar esse espaço educativo não formal, que é o entorno escolar, a fim de compreender quais são os limites e as possibilidades que o mesmo oferece para contribuir na transformação da sociedade.

2 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO ENTORNO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O entorno escolar, ou seja, o contexto que se avizinha à vida escolar exerce uma ampla influência nos processos educativos formais.

Isto porque os impactos **sociais, políticos, econômicos** desenham implicações que envolvem a educação escolar e produzem ritmos diferenciados de inovação e/ou conservação. Escolhemos intencionalmente o termo “entorno” porque Mariano Enguita, no livro *Educar em tempos incertos*, nos provoca a pensar sobre a extensão de ramificações que atropelam a vida na escola. Ramificações estas que por vezes são determinadoras de práticas que refutamos, mas que nos envolvem, desafiam e até de modo agressivo nos produzem. Daí porque, há limites que se cruzam com as possibilidades que podemos estar construindo, não isoladamente, nem facilmente mas possivelmente. Segundo Freire (2000) O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário, por isso aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo.

Analisando o universo social, percebemos que a globalização, enquanto mundialização e transgressão planetária via novas tecnologias de comunicação e de informação interfere muito na convivência das pessoas. No entanto, isso não é determinante, porque como sujeitos sociais temos possibilidades de engendrar formas de superação. Portanto, se há possibilidades de nos organizarmos de modo político-pedagógico para de forma desafiadora ousar mudanças no mundo em que vivemos, por que não começamos pela escola? Mudanças que garantam a continuidade da existência humana marcada pela cidadania co-responsável, o que significa esforço por parte de todos, no sentido de democratizar o que temos e somos.

Olhando para o entorno escolar, percebemos que construir a democratização neste universo exige entender que há um turbilhão de forças ocultas geralmente, mas que produzem uma aceleração de tudo. Dos tempos, das ações, da vida. Optamos por abordar um dos causadores e, no nosso entendimento, que interfere nos processos educativos.

Referimos-nos às novas tecnologias que criam e já criaram muitos novos espaços do conhecimento. Atualmente, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se mais possíveis de interação educativa. Cada dia mais pessoas estudam em

casa, pois podem de casa, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar “fora” a informação disponível nas redes de computadores interligados serviços que respondam às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) está se fortalecendo não apenas como espaço de trabalho, em muitos casos, voluntário, mas também como espaço de propagação de saberes e de conhecimentos, como também de formação continuada (DAWBOR, 1998).

Nossa questão, no entanto, centra-se em questionar as possibilidades que as inovações trazem para a educação escolar, isto porque, a tecnologia só não basta. É preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade. O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental.

Necessitamos então de maior integração entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial, etc.), visando favorecer condições ao aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento. Como previa Herbert McLuhan, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. No entanto, falta a democratização do acesso, pois, viabilizar o mesmo pressupõe a conectividade, via internet, possibilidade que poucos têm efetivamente assegurada. Em pesquisa recente, constatou-se que a grande maioria dos brasileiros não tem computadores em sua casa, e apenas 11% dos brasileiros têm acesso a Internet. Há sem dúvida todo um arsenal no entorno escolar, porém muitos, a quase totalidade da população não tem acesso nenhum aos meios disponíveis.

Na sociedade da informação, o foco dado pela escola se torna fundamental. Há necessidade de filtrar as informações de modo a superar a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade. A sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, etc.); avaliações permanentes; debate público; autonomia da escola; generalização da inovação. As possibilidades para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu

próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo (GADOTTI, 2000).

Entendemos que a educação escolar precisa caminhar de modo a se redesenhar, ramificando-se para influenciar seu entorno a ser mais democrático, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio, ou seja, ampliar e radicalizar a democracia e fazer da educação um bem público, não uma mercadoria a ser comercializada.

Numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo que pode em favor dos excluídos. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. A tecnologia pode contribuir muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania, ou seja, se não for direito garantido a todos. Como diz Dowbor (1998, p.259), a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”, no entanto fará isto se democratizar as condições. Segundo o autor, “pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente.

Um olhar mais centrado nas determinações políticas nos mostra que as possibilidades projetadas objetivamente para educação são por vezes os limites subjetivos impostos. Convivemos com a formação profissional inicial de professores, permeada por um mercado que tem o único intuito de garantir índices e com isso desmerece todos os critérios da qualidade. Por vezes, nos parece que o mundo perdeu suas qualidades gerais para configurar apenas uma qualidade, a qualidade de transformar todas as coisas em produto a ser vendido no mercado.

Os processos educativos e formativos, no campo educacional formal, são ao mesmo tempo constituídos e constituintes das relações sociais, e devemos reconhecer que a educação por si só não tem como enfrentar os fatores que determinam e agravam nossas limitações. Dito

de outra forma, a educação faz parte de um complexo muito amplo de relações que jamais poderão ser reduzidas a ela só. Por outro lado, temos de admitir que as pedagogias fundadas no princípio da competitividade, da seleção e da classificação ainda permeiam muitos currículos escolares, favorecendo os processos de exclusão em detrimento à formação para solidariedade e cidadania.

Neste sentido percebemos nos últimos anos uma instalação de políticas que sutilmente estão expressas em práticas competitivas como Provedores (atuais ENADES), ENEM, instrumentos de aferição da qualidade que conduzem as disputas por espaços sociais que pertencem a todos. Desta forma, essas técnicas se tornam controles que no contexto do capital asseguram a hegemonia, sem a intervenção nítida do Estado. Aliás, quando se faz necessário ao Estado aparecer, este assume um papel mediador unicamente para atender as regras mercadológicas, legitimando as mais diversas estratégias de dominação. Como ensina Enguita (2004, p. 48) “Todos os poderes políticos se servem da escola para formar, sob seus pés, uma cultura homogênea e leal. (...) e mais adiante adverte “o reverso da nação é a cidadania.”

Para Arroyo a possibilidade de um maior diálogo entre limites e possibilidades na educação está na teoria pedagógica. Uma teoria que se implica em ter como foco os sujeitos sociais, as pessoas na produção de sua existência total e suas relações sociais. Tornamo-nos gente com gente.

Portanto, o desejo de ressignificação aqui apresentado é relativo ao fazer melhor a educação de nossas escolas e conseqüentemente a nossa maneira de ser em sociedade. O entorno da escola é marcado por atores que merecem nossa reflexão. Por vezes não são visíveis, mas temos clareza de que interferem nos processos educativos. Daí a função da escola: trabalhar por construções outras, mais humanizadoras e cidadãs.

3 VIVÊNCIAS DO ENTORNO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Pensarmos a ressignificação da educação em meio a esse contexto massificador e mercantilizador, é lançar luz sobre as inúmeras possibilidades que estão no entorno dos processos de aprendizagem formais e que compõem um quadro real de possibilidades educativas para a transformação da sociedade atual.

Nesse sentido apresentamos a seguir duas vivências educacionais que expressam a valorização do entorno para a ressignificação da educação, tendo em vista o próprio processo de sua constituição no qual ensejam limites e também possibilidades de uma mudança na concepção de ensino e de formação humana e profissional que buscamos alcançar.

3.1 Um olhar sobre a Educação do Campo

Nas últimas duas décadas presenciamos uma crescente participação dos sujeitos do campo no cenário político e cultural do país. Presença essa marcada pela forte iniciativa dos movimentos sociais em mostrar que o campo está vivo, exigindo respeito às suas diferenças e demonstrando a necessidade e importância da valorização de seu papel na sociedade, mesmo sem ter claro em que processos formadores os mesmos constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade.

Essa crescente participação dos sujeitos do campo no cenário político-social vem instigando, segundo Arroyo (et all, 2004, p.9), “uma maior atenção dos Governos federal, estaduais e municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo”.

Verificamos então a constituição de um processo de discussão sobre a educação do campo em todo o Brasil. Processo esse, que vem

buscando colocar em prática uma proposta de educação formal e não-formal que atenda às especificidades dos sujeitos que estão afastados dos grandes centros urbanizados, vivendo um estilo de vida próprio, diferenciado, específico e necessário devido à particularidade de suas ações.

De maneira mais objetiva o foco das discussões entre os vários segmentos da sociedade (educadores e educadoras do campo, militantes de movimentos sociais do campo, representantes de universidades, de órgãos de governo, municipal, estadual e federal, de organizações não governamentais e outras entidades) visa mobilizar os diferentes povos que vivem no campo para a construção de políticas públicas na área da educação e da escolarização em todos os níveis, bem como, partindo das práticas existentes de educação do campo, refletir e propor novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo.

Dentre os sujeitos do campo, é possível destacar os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias, entre outros.

Identificando os sujeitos do campo e o objetivo das discussões sobre a educação desse espaço, entendemos o quão importante é reunir em momentos de reflexão e debate todos os envolvidos no processo educacional, para que olhando a própria realidade seja possível pensar uma educação real, que seja significativa para cada espaço, tendo em vista que a diversidade de cultura, de vivência, de esperança, de crença, de produção e de desenvolvimento está contida nesse espaço educativo no qual os sujeitos do campo constituem suas identidades, reforçando as singularidades do seu entorno.

Em relação às singularidades dos povos do campo, o registro do Seminário Nacional “por uma educação do campo” de 2002, destaca que:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente,

bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. No processo em que produzem a sua existência vão também se produzindo como seres humanos (ARROYO, et al, 2004, p.208).

Percebemos, no entanto, nos afazeres cotidianos dos sujeitos do campo, uma carência por conhecimentos técnicos e científicos de práticas que favoreçam o desenvolvimento de sua atividade. Sendo assim observamos o quanto é difícil para o homem do campo solucionar seus problemas com agilidade, ou mesmo melhorar o desempenho no trabalho de sua propriedade. Atrelado a esse contexto e intensificando ainda mais a distância entre o real e o ideal estão as práticas educativas, voltadas aos interesses e necessidades de um espaço urbanizado, há um grande incentivo, por parte dos currículos escolares, em repassar conteúdos e saberes próprios do desenvolvimento urbano.

Desde o início da década de 80 foi firmando-se o reconhecimento da educação como direito humano para todos e conseqüentemente dever do Estado. Esse avanço na consciência da educação enquanto direito, foi protagonizado pelo movimento pedagógico progressista e pelo movimento docente, que de maneira nenhuma excluiu os sujeitos do campo desse processo, porém não os incluiu com suas especificidades, deixando-os a margem de uma educação prioritariamente urbana (ARROYO, et al, 2004).

Diante desse aspecto é importante salientar que muitas vezes, as práticas dos professores e dos programas escolares acabam por reforçar um estigma preconceituoso e cidadão do jovem do campo, seja pela forma de falar, vestir, ou agir, criando assim um abismo e um certo desconforto nas relações entre campo e cidade, fazendo com que o jovem do campo sintam-se inferior aos demais, querendo, por motivos óbvios de auto-estima, sair dessa situação de “miséria” em que se encontra e usufruir os benefícios da vida na cidade, como a ele é mostrado em seu período de escolarização, de forma direta e indireta. Nesse sentido é mister destacar, a importância da formação de professores, não apenas inicial, mas também continuada, em conhecimentos teóricos e práticos do cotidiano do campo, assim como

deveria haver uma maior integração entre a escola e os órgãos que trabalham com o mesmo.

Muitos conceitos que qualificam os habitantes do campo podem ser valorativos, depreciativos e/ou pejorativos. É muito comum ver conceitos pejorativos sendo concebidos aos trabalhadores do campo. Segundo Nascimento (2004, p.4) “são estereótipos que se instalam no inconsciente popular, como: atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes. Constrói-se, dessa maneira, um racismo rural disfarçado e camuflado”.

Nesse contexto é que se revela a grande necessidade e importância dos debates e reflexões referentes à Educação do Campo, para que a mesma, ao se construir, tenha sentido e significado real na busca de solução dos problemas enfrentados pelo trabalhador do campo e, ao mesmo tempo seja um norte para a qualidade de vida, pois a educação desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos, se os conteúdos forem úteis e aplicáveis ao cotidiano por eles enfrentados. Se a escola estiver desvinculada da realidade e não ensinar os alunos a gostarem daquilo que fazem, a melhorar a eficiência de seu trabalho (alimentação, saúde, propriedade, renda...) e continuarem a trabalhar conteúdos urbanos, irrelevantes, abstratos e sem sentido, logo presenciaremos o caos no campo, ou seja, pessoas vivendo em condições lamentáveis de subsistência, tanto na zona urbana, quanto nas periferias das cidades, sobrevivendo de assistencialismo, promovendo a marginalidade pela necessidade, empobrecendo cada vez mais a região.

Diante do cenário em tela, faz-se imprescindível questionar, como é possível construir uma matriz pedagógica¹¹, e/ou políticas educacionais que sejam capazes de articular e integrar o mundo da vida, da educação, do trabalho e das comunidades do campo?

De acordo com Nascimento (2004, p. 2):

¹¹ Matrizes pedagógicas são identificadas como práticas ou vivências fundamentais no processo de humanização das pessoas, também chamado de educação. (CALDART, 2004)

A proposta de uma educação básica do campo sempre esteve ligada a um projeto popular de educação e desenvolvimento para o país o que permite ampliar o leque de debates acerca dos problemas existentes no meio rural, ou seja, para que lutar por uma educação básica do campo se não há políticas públicas setoriais de combate à exclusão social, ao êxodo rural por parte dos jovens, ao analfabetismo funcional, à agricultura familiar etc.

Sobre esse aspecto é importante salientar que só haverá sentido debater uma proposta educacional que atenda as especificidades e as necessidades dos trabalhadores do campo se juntamente a esse debate houver um projeto nacional novo de desenvolvimento para o campo.

Por isso, hoje as Políticas de Educação do Campo trazem um grande desafio para o pensamento educacional que é entender a diversidade de dimensões que constituem os processos educativos enquanto processos sociais, políticos e culturais, que formam o ser humano e em consequência a própria sociedade. (ARROYO, 2004).

Quanto mais entendemos a diversidade de dimensões e, portanto, as especificidades do campo, mais afirmamos a necessidade de uma educação e de uma escola que atenda e alimente essa dinâmica formadora, tanto da sociedade quanto dos indivíduos, definindo cada vez mais a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (ARROYO, 2004, p.15).

Arroyo (2004) afirma que os educadores e educadoras do campo estão em constante movimento buscando fazer acontecer uma educação específica do campo. Mas, encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua que se produziu no meio rural deste país. Por isso, os educadores buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente, do campo.

Segundo Caldart (2004, p.89):

Existe uma nova prática de escola que está sendo gestada. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Pensar hoje, em uma Educação Básica para o Campo é antes de mais nada, perceber qual educação está sendo oferecida no campo, assim como visualizar qual concepção de educação essa oferta carrega, pois a Educação do campo precisa ser específica e diferenciada, isto é, alternativa, visando, segundo Fernandes (2004, p.23) “a uma humanidade mais plena e feliz”.

3.2 Um olhar sobre a Formação dos Professores da Educação de Jovens e Adultos

Romper com nosso olhar cristalizado em modelos já superados requer atitude. Uma atitude que permita um olhar curioso, estudioso

sobre o que nos envolve. As análises que faremos do entorno a partir daqui se vinculam às nossas vivências em que a relação se dá com o sistema estadual de educação, na dimensão da gestão da educação, especificamente da Educação de Jovens e Adultos.

Partimos da compreensão de que o sistema é o conjunto de elementos distintos, mas interdependentes, no caso, órgãos administrativos e normativos que interagem. Salientamos que a análise que faremos é de um programa que o sistema estadual coordena, porém, está vinculado também à UNESCO. Interessa trazer esta reflexão sobretudo para compreender melhor a ingerência do entorno, suas vinculações práticas na formação de professores que atuam na alfabetização de jovens, adultos e idosos e de professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio desta mesma modalidade de ensino. Destacaremos este Programa também, por considerarmos uma iniciativa elogiável de formação de professores, iniciado em junho de 2004, no Estado do Rio Grande do Sul, e se perpetua até os dias atuais. É uma parceria da Secretaria de Estado da Educação com: Universidades, secretarias municipais de educação do Estado do Rio Grande do Sul e tem como órgão financiador a UNESCO. É coordenado pela Secretaria de Estado da Educação através do Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e tem a finalidade de promover a formação contínua dos professores que atuam na modalidade.

Inicialmente é importante destacar que no Brasil¹² ao longo de todo século XIX, os alfabetizados não ultrapassaram os 30% da população. Em 1872, apenas 18,6% da população livre e 15,7% da população total, incluindo os escravos sabiam ler e escrever. Já em 1890, a porcentagem diminuiu, apenas 14,8% sabiam ler e escrever. Passados cento e alguns anos, precisamente em 2002 chegamos a um patamar de 10,9% de analfabetos no Brasil e, em 2005 ainda temos cerca de 5,5%¹³ de analfabetos no Estado do Rio Grande do Sul. No

¹² Dados retirados da Revista Viver – Edição Especial: Memória da Pedagogia - Emília Ferreiro

¹³ Dados divulgados no Encontro dos professores do *Programa Alfabetiza Rio Grande* - POA

entanto, não é só a condição de analfabeto que nos preocupa, também a escolarização precária é motivo de reflexão, isto porque para compreender os processos de globalização são necessários onze anos de escolarização, segundo os historiadores.

Perguntamos: Por que não avançamos de modo a superar as contradições sociais de escolarização? Por que não superamos a escolarização precária? Na nossa avaliação por dois motivos básicos. Aliás, há duas situações que produzem os entraves para não avançar nas questões humano-sociais. Primeiro, os interesses políticos de manter a submissão de um grupo de pessoas de modo a controlá-los, através de assistencialismos; e o segundo motivo bem mais subjetivo, é porque as condições burocráticas inviabilizam que as políticas pensadas para estes se efetivem de fato. Exemplificando: O Programa *Alfabetiza Rio Grande*, inicia com turmas de 15 alunos em média, o que em 2004 não era tão difícil, afinal tínhamos no Rio Grande do Sul um índice maior de analfabetos, apesar de todas as tentativas anteriores de superação do quadro. Ocorre que este ano, muito mais que em anos anteriores, a exigência básica para a formação de turmas de alfabetização tinha como critério primeiro, o número de alunos. A exigência de no mínimo 15 no Art. 5º que orientam para três condições a serem respeitadas no currículo da Educação de Jovens e Adultos: a proporcionalidade, a diferença e a equidade. Entendo que se fôssemos respeitar efetivamente estes três aspectos, atenderíamos de modo mais satisfatório os que mesmo fora de faixa escolar retornam à escola. No entanto, a função da modalidade ainda se pauta na dimensão reparadora, o que pretende ser uma forma de superar a mera compreensão de atividade compensatória. Reparadora porque a incompletude da aprendizagem escolar formal deverá ser superada. Função esta que deverá desaparecer com o avanço de nossas práticas numa direção que efetivamente busque a relevância da Educação de Jovens e Adultos, qual é, de oportunizar, assim como em outros países práticas de formação qualificadora e estética.

Evidentemente que isto implica em desconstruir a cultura da “suplência”, nome altamente emblemático em nossos dias ainda. A ressignificação da modalidade de ensino EJA é uma construção que

ainda precisamos entender melhor. Até porque neste espaço temos percebido que há muita pressa, mas pensamos que é fundamental evitar o “aligeiramento”, porque educação de pessoas que já foram desmerecidas em algum espaço e/ou momento requer muito mais que um programa de governo.

As campanhas e mobilizações fragmentadas já revelaram que não é possível ignorar a realidade destes sujeitos. É necessário um comprometimento contínuo da sociedade para inclusive romper com o pertencimento partidário desta luta. A educação de jovens, adultos e idosos é uma educação que ultrapassa o universo da escola, pois é da responsabilidade de todos os homens e de todas as mulheres que desejam um país marcado pela justiça. Enguita (2004, p. 103) afirma que “é impensável que uma escola possa, por si só, manter-se a par do desenvolvimento das necessidades e das oportunidades do desenvolvimento econômico, social e cultural.” Daí a importância de recorrer aos muitos recursos que podem ser obtidos no entorno das escolas, ou seja, saberes profissionais, os conhecimentos e as destrezas das práticas e das experiências sociais, dos próprios alunos que retornam à escola.

Na concepção de Enguita (2004) a abertura para o entorno já existe: é o conselho escolar. No entanto, para que este desempenhe seu papel é necessário entendê-lo como um órgão efetivo da comunidade e da gestão da escola. Aliás, cabe aqui uma reflexão importante sobre a gestão da escola que vem intrínseca às determinações do sistema. Os sistemas são muitas vezes mais geridos pelos governos do que efetivamente por políticas públicas de Estado. Há então um embate pois, a escola assume-se como uma organização¹⁴ e não mais com instituição. A organização segundo Chauí (2003, p. 03) difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida

¹⁴ A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração francfurtiana, feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996. Baseado em Chauí...

a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social é crucial, é, para a organização, um dado de fato.

A organização escolar tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma escola (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.(CHAUI, 2003, p. 04).

A forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Portanto, é importante destacar o que no epílogo do livro *Educar em tempos incertos* do Enguita (2004) lembra “a educação é o fogo dos deuses que permite aos homens dominar sua vida e seu meio, sem permanecer acorrentados pelos limites de seus dons naturais; e a escola de massas e os professores foram, no seu tempo, as forças prometéticas portadoras deste fogo.” Importa agora saber, se de fato estamos dispostos a pagar o preço dos desafios que o olhar estudioso produz... Eis a questão que vai ficar para as próximas reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é sempre relevante lembrar de novo que somos sujeitos inacabados e por esta razão a aprendizagem é inevitável. Importa então, que nossas aprendizagens sejam configuradas no sentido de desenvolver todo potencial humano, na construção de uma sociedade igualitária. Mesmo impossibilitadas de concluir as reflexões todas, provisoriamente queremos destacar que a educação escolar já nos ensinou muito e estará sempre nos desafiando enquanto estivermos dispostos a contribuir para uma construção mais humana e cidadã.

Há muito ainda para fazer mas, entendemos ser virtuoso reconhecer os avanços que já conquistamos. Entendemos que nossa função continua sendo a de consolidar as perspectivas mais democráticas de educação possível. As novas tecnologias da comunicação e da informação nos movem a aprender e desafiam a nossa alfabetização a cada dia. Assim como outros trabalhadores estamos obrigados a no mínimo acompanhar as evoluções, ou melhor, é nossa função filtrar informações de modo a construir as possibilidades de enfrentamento crítico, pensando estratégias de superação de todos os processos que desumanizam e desqualificam a convivência humana.

O entorno, que por vezes, insiste em impor as limitações para que as mudanças das práticas pedagógicas sejam operacionalizadas no universo social, após as reflexões, recebeu de nossa parte um olhar mais curioso, atento e reflexivo. Passamos a compreender que muito tem a oferecer e que é nosso trabalho encontrar formas de articular ações que favoreçam uma melhor relação propiciando a vinculação de modo a dar positividade ao mesmo.

Dar positividade significa entender, ou melhor, compreender que as ramificações que circundam o universo escolar, são espaços, situações a serem exploradas em nossas práticas educativas. Deste modo consideramos o entorno escolar não mais um limite, mas a possibilidade para o processo de ressignificação da educação, uma vez que possui uma gama de ações educativas que, relacionadas com a escola de forma repensada, contribuem para a formação humanizadora e humana.

É importante salientar que nesta perspectiva, o entorno não passa a ser mais importante que a escola, mas sim a fazer parte de uma nova relação na busca de uma educação transformadora que possibilite aos sujeitos do processo de aprendizagem romper com a lógica instaurada e sempre sustentada e realimentada por políticas que mantêm as intencionalidades dos donos do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26^a. Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003

CUNHA, Luiz Antônio, Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território, In.: TRINDADE, Héliogio (org). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis – RJ: Vozes; Porto Alegre – RS: CIPEDDES, 1999, p 125-148.

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social**. São Paulo: Vozes, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, Bernanrdo Mançano; ett all. Primeira Conferência nacional por uma educação do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FERREIRO, Emilia. A construção do conhecimento. **Revista Viver**, edição especial. Coleção Memória da Pedagogia. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

MCLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In.: IBERNÓN, Francisco (org) **A educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-140.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação, cidadania e políticas sociais**: a luta pela educação básica do campo em Goiás. Texto apresentado no Fórum Mundial de Educação de São Paulo (01/04/2004) em São Paulo/Anhembi.

SADER, Emir. Prefácio. In.: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p.15-18.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 6ed. São Paulo: Cortez, 1999, 348p

SCHERER, André Luis Forti. Globalização. In. CATTANI, Antônio David (org) **Tecnologia e Trabalho**: Dicionário crítico. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes/ Porto Alegre – RS: UFRGS, 1999, p 114-119.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 31ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.

TARTAJADA, Iolanda; FLECHA, Ramón. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In.: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI** Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.