



A globalização e o educador frente aos novos paradigmas do século XXI

The globalization world and the education facing the new 21st century paradigms

Sérgio Luiz Lopes
Faculdade Atual da Amazônia

Resumo

Este artigo tem por objetivo focar o papel do educador frente aos novos paradigmas das sociedades contemporâneas, ocasionados pela evolução das novas tecnologias. Analisa, também, que na atual conjectura mundial é necessário o educador repensar suas práticas pedagógicas, com vistas à construção de um indivíduo capaz de compreender as relações sócio-políticas e econômicas, agindo como sujeito de uma práxis social.

Palavras-chave: Escola cidadã. Transformação. Compromisso.

Abstract

This article aims to focus the role of the educator facing the new paradigms of contemporary societies, which are the result of the development of new technologies. It argues also that in nowadays world context the educator has to rethink his or her pedagogical practices, aiming to construct a new person able to understand social, political and economic relations in order to act as the performer of a social praxis.

Keywords: School for citizenship. Transformation. Compromise.

Com o fim da bipolaridade, os Estados Unidos viram-se transformados na potência “vencedora” da Guerra Fria. Esse novo quadro que transformou o mundo em uma verdadeira aldeia global necessita de uma revisão nas leituras, posturas e modelos de currículos que são levados para as escolas, atrelados sempre a um discurso de modernidade. Por isso, para colocar a questão da educação no contexto da globalização, é essencial que nos perguntemos: qual educação queremos? Que cidadãos desejamos formar?

Nesse sentido, cabe reportar-se que, no tocante à educação, a sociedade não pode prescindir daquilo que ela organiza, planeja e almeja como modelo de homem para um futuro próximo. Com todas as transformações ocorridas no mundo (avanço tecnológico, científico e o universo midiático), é preciso, pensar numa outra educação mais preocupada com a sociedade, com o homem e com a humanidade de forma global.

Do local ao mundial, com todos esses avanços, é preciso, a partir dos sistemas educativos, construir um projeto capaz de ultrapassar mares e fronteiras com o intuito de entender melhor o ser humano, “[...] não apenas como objeto, mas também como sujeito.” (MORIN, 2002, p. 90). Ou seja, respeitando as diferenças étnico-culturais, as identidades humanas e uma compreensão maior entre os indivíduos.

Tal organização teria como finalidade realizar novos contratos sociais: respeito mútuo, um contrato cultural capaz de respeitar as diferenças entre os homens; um contrato de terra, para tornar concretas as condições de um desenvolvimento sustentável, favorecendo a sobrevivência do homem e, por fim, um contrato capaz de abordar as reais necessidades do homem moderno em todo o planeta.²

Convém lembrar, ainda, que é necessário ver a educação como fenômeno central diante do processo de globalização, no qual é de responsabilidade das escolas questionar qualquer forma de pensamento único, capaz de influenciar o educando a compreender as conjecturas sociais, a partir de uma única ótica. Em outras palavras, o conhecimento transmitido pela escola deve denunciar qualquer forma de “privilégio de classe”, conforme antiga preocupação de Marx. Agindo assim, a escola começa a construir uma outra consciência de perspectiva real de autonomia, desvelando qualquer forma de preconceito, discriminação, de violência e de repressão.



O discurso da globalização, nas últimas décadas, tem ocultado que “[...] os indivíduos se transformaram em mercadoria.” (MARX, 2002, p. 66). Nesse sentido, a ação do mercado compele todos os povos, nações e tribos a fazerem parte de um discurso desenhado de elementos díspares de que tudo se globaliza e virtualiza; o homem arrasta, nessa longa travessia sem fim, com destino incerto, a utopia desse grande “Shopping Global.”³ (IANINI, 2002, p. 17). Nessa ótica, o processo de globalização envolve com promessas de uniformização como algo inexorável aos indivíduos, e, com isso, a educação passa a ter um caráter de mercadoria, representando os interesses do mercado. Segundo Germano, as empresas de educação:

[...] sofrem o impacto dos grandes negócios que a partir de uma matriz, abrem filiais em uma mesma cidade, em várias cidades de um mesmo estado, se expandem pelo país inteiro, concentra a venda das suas mercadorias em estabelecimentos abertamente denominados de shoppings educacionais. (GERMANO, 2002, p. 195).

Nesses termos, os sistemas de educação adquirem um outro sentido: a mercantilização, isto é, nossas escolas parecem mais com modelos de “linhas de montagem.” São organizadas como unidades de produção, responsáveis pela venda de conhecimentos e habilidades. Tais “linhas de montagem”, denominadas de escolas, organizam-se segundo interesses de classe, oferecendo ao indivíduo o conhecimento necessário para que o mesmo ocupe lugar na sociedade.

Ocorre que essas empresas funcionam como instrumento disciplinar proporcionando a obediência devida aos senhores responsáveis pela legitimação da força e exige, por outro lado e em virtude dessa obediência, o controle e domínio dos bens materiais. Vê-se que, dentro desse cenário, formou-se a comunidade mundial, concretizada com as realizações de informação e a homogeneização dos indivíduos, justificando, muitas vezes, que as novas tecnologias trarão as mudanças necessárias aos homens.

Em pouco tempo, as tribos, nações, províncias, bem como regiões longínquas, são atravessadas e forçadas a se inserirem nesta falsa fábula de equidade global, propiciando a todos a ilusão de poderem consumir mercadorias no mercado mundial. Nesse processo, a escola funciona como instrumento eficaz na construção de *corpos-dóceis* para que se comportem

apenas como um apêndice do mercado global. De um modo geral, da maneira como funciona, a escola serve como um dos principais pilares para a introjeção ideológica, levando o indivíduo desde cedo à submissão, a executar tarefas sem sentido e a reconhecer a existência de uma cultura dominante que muitas vezes aparece como sendo superior à sua. Neste aspecto, segundo Vasconcelos:

[...] a escola na medida em que dá a iniciação a alguns elementos básicos da cultura – leitura, escrita e cálculo – é necessária para certos setores da burguesia nacional, envolvidos com a produção, que precisam de mão de obra qualificada. Além disto [...] a escola é necessária para o disciplinamento, a pacificação, a harmonia social. (VASCONCELOS, 2001, p. 22).

Desse modo, através de uma estrutura educacional conservadora somos condicionados a incorporar, muitas vezes, e reproduzir o discurso imposto pelos projetos e leis educacionais propostos pelos órgãos responsáveis, que, sob vários aspectos, as escolas legitimam o modelo de subordinação ao sistema produtivo. Por isso, é essencial a escola dissolver suas fragilidades que se manifestam na forma de discriminação e hierarquização, revelando uma nova postura: a direção plena da igualdade. Ainda nesta linha, Hernández defende:

[...] a escola deve questionar toda forma de pensamento único [...] incorporar uma visão crítica que leva a perguntar: a quem beneficia a visão dos fatos e a quem marginaliza. [...] Deve-se introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes, e que alguns se impõem frente a outros nem sempre pela força de argumento e sim pelo poder que os estabelece. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 33).

Essa escola que desejamos necessita “desensinar”. “Desensinar” para que os indivíduos possam ver como se constroem as relações sociais e a formação do homem, ou seja, pensar a educação numa perspectiva de ensinar a ver. Ver é coisa complexa, pois não ocorre de forma espontânea. Necessita ser aprendida. Por isso, mais do que um projeto de educação para a cidadania, a escola deve apresentar um sentimento verdadeiramente de uma práxis cidadã, rompendo com o discurso do silêncio e da aceitação. A



escola não é asséptica. Uma educação de pinças e bisturi, de livros velhos e catalogados no interior das míseras bibliotecas, laboratórios obsoletos e fechados não devem enquadrar-se no que hoje pode ser a escola. Se inculcamos valores (democracia, cidadania, ética e participação) incapazes de serem vivenciados na escola, afinal, de que servem?

A escola, além de questionar toda e qualquer forma de pensamento único, deve também mostrar aos alunos qual a postura tomada pela mesma diante da vida. Para isso, tem que existir vida em seus projetos. Não se trata de negar a importância da escola para o indivíduo, mas de afirmar que ela é uma das instituições responsáveis em garantir a cada grupo a ideologia necessária ao papel desempenhado por cada um na sociedade. Althusser fundamenta esse pensamento ao afirmar:

Ela (a escola) se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais 'vulnerável,' espremida entre o parêntese de Estado familiar e o Aparelho Escolar, os saberes na ideologia dominante em estado puro. Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, funcionários pequenos e médios pequenos burgueses. (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

97

Dessa maneira, a escola funciona como um dos principais elementos responsáveis em reproduzir o discurso das culturas dominantes, naturalizando a existência de uma divisão da sociedade em classes opostas. Essa contradição – hierarquias – só é possível porque os direitos são apresentados a todos com a mesma dimensão que aparecem às camadas privilegiadas. Esse inculcamento se dá a partir do discurso ideológico do poder, ocultando e dissimulando as diferenças de classe. Conforme Chauí, só é possível tais resultados porque:

[...] através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de universal. Não é por obra do acaso, mas por necessidade, que o discurso do poder é o do Estado Nacional, pois a ideologia nacionalista



é o instrumento poderoso da unificação social, não só porque fornece a ilusão da comunidade indivisa (a nação), mas também porque permite colocar a divisão fora do campo nacional. (CHAUÍ, 2000, p. 21).

Assim, o engendramento do discurso ideológico introjectado pelos indivíduos, faz os mesmos, acreditarem, por exemplo, que as desigualdades sociais (educação, poder político e econômico) aparecem como algo natural, eterno e imutável, logo, sua condição social não é percebida como uma construção humana. No entanto, um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores, nesse milênio, é a criação de uma linguagem capaz de romper com a expressão dominante, na perspectiva de diminuir o preconceito e o desrespeito para com as identidades étnico-culturais.

Em outras palavras, é a linguagem responsável pela eficácia simbólica, à medida que essa exerce um poder sobre os outros, que Bourdieu (1982, p. 31) classifica como hegemonia da "violência simbólica". A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Ele considera que a transmissão de conteúdos, através de métodos de trabalho, de programas, de avaliações e de relações pedagógicas praticadas pelos sistema de ensino, revela uma violência simbólica sobre os alunos.

Desse modo, como educadores, precisamos compreender de forma clara a violência simbólica que é produzida mediante das representações sociais estabelecidas pelos indivíduos e como essa violência simbólica se consolida através da ideologia dominante construindo pilares capazes de "alienar" o indivíduo, de forma inconsciente, consciente e planejada com intuito de demonizar e desumanizar outras identidades culturais, tal como evidenciado a seguir: *sou pobre porque Deus quer; a mulher por natureza é inferior ao homem; sou pobre, porém feliz; os índios são preguiçosos, ou ainda, eu nasci para ser escravo.*

Nessas expressões, além de desconstruir as condições culturais que alimentam e expressam os interesses dominantes, é mister compreender quais os elementos responsáveis por alimentarem e expressarem os interesses dominantes que aparecem nesse processo (etnocentrismo, adestramento, domesticação e silêncio), os quais abraçamos de forma praticamente imperceptível. Nesse contexto, construído a partir de uma realidade precon-



ceituosa e racista, é possível começar a entender que não se trata de uma coincidência, pois todos os segmentos da sociedade dominante repassam o discurso de igualdade entre os indivíduos, tornando praticamente impossível a compreensão de que os antagonismos e as tensões existentes dentro desse sistema global são construídos culturalmente.

O poder da ideologia é tão insidioso que a sua construção encontra-se ancorada ao significado de uma realidade ilusória estabelecida a partir do discurso de dissimular e ocultar as divisões sócio-políticas e econômicas, dando-lhes a aparência de indivisão e que “[...] a realidade vivida é natural, necessária, inevitável, independente do querer e do agir humano.” (SOUSA FILHO, 1995, p. 30).

Assim, não apenas a divisão das classes sociais aparece de forma dissimulada como também a idéia interiorizada pelas massas de fazer parte um dia dessa elite. Esse poder exercido cria novos instrumentos com uma força autônoma, ou como observa Foucault (1979, p. 123), “[...] a elite cria os objetos do conhecimento que se tornam objetos de poder.” Através desse inculcamento, o indivíduo não percebe como esse saber reproduzido cria elementos do saber e com eles os instrumentos necessários utilizados pelo poder.

Ora, isso significa, por um lado, que o poder da ideologia impossibilita a maioria dos indivíduos de perceberem que tudo se globaliza e virtualiza, como se as pessoas e as idéias se transfigurassem pela magia da eletrônica. A ação do mercado através do discurso ideologizado introjeta no indivíduo, a partir da escola, que ele faz parte dessa “aldeia global.” (IANNI, 2002, p. 124).

Na verdade, no âmbito das transformações educacionais, o que se observa é o retorno de planejamentos educacionais ancorados no contexto de uma orientação liberal. Com isso, em uma realidade cujas desigualdades educacionais são cada vez mais visíveis, atribui-se à escola a diminuição das disparidades educacionais existentes na realidade, quando em verdade, existe uma ausência relativa de políticas públicas educacionais voltadas para atingir eficazmente a todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Assim, sob a égide do mercado, a educação passa a ser vista não numa perspectiva de necessidade, mas como mercadoria, aprofundan-

do ainda mais as desigualdades educacionais entre os homens. Conforme Germano,

[...] transferir ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso no mercado de trabalho e, por outro, de conferir um caráter marcadamente instrumental, utilitário à educação escolar, acarretando uma desvalorização da idéia de cidadania e de formação intelectual, enquanto cerne do processo educacional. Nesse caso, a educação torna-se uma clausura do mercado e, por sua via, esquiva-se de encarar a condição humana em suas múltiplas dimensões. (GERMANO, 2002, p. 192).

100 Nessa perspectiva, o indivíduo, não o Estado,⁴ passa a ser responsabilizado pela sua condição social, e as classes subalternas não são capazes de perceberem as contradições como realidade e expressão da própria vida cotidiana. Instala-se, de forma disfarçada, a não divisão das classes sociais, fazendo as classes populares aceitarem a sua condição social como algo sacralizado e normal. Essa visão, que “naturaliza” o fracasso do indivíduo, impede a compreensão de que resulta de formas e normas instituídas pelo homem. É possível acrescentar a essa análise o poder exercido pelas instituições escolares como um poderoso instrumento de manipulação e domesticação para atender às necessidades de um mercado em desenvolvimento.

Basta vermos, nos últimos tempos, setores da classe dominante explorando a educação com fins meramente lucrativos. A Revista Veja (1996), por exemplo, publica matéria com o título “fábrica de diploma”, demonstrando o crescimento das escolas particulares que abrem cursos a fim de atender uma demanda apontando notadamente a visão dos “barões da educação”, conforme expressão utilizada por Frigotto, reforçado pelo discurso do trecho da entrevista concedida por um desses grandes milionários do ensino privado: “[...] minha escola não é uma casa de caridade. É como um supermercado: quando não se tem dinheiro para comprar um saco de feijão não se entra mais nele.”⁵ (REVINSOHN, 1996, p. 44).

Do ponto de vista dos capitalistas, a escola torna-se um ambiente de pura comercialização de certificados com fins meramente lucrativos, sem a menor preocupação com as futuras gerações. O discurso propagado de que todos têm acesso a um ensino de qualidade e com oportunidades iguais permanece em nível de aparência, pois o modelo de escola que temos é aquele



que expressa e caracteriza o pensamento, burguês, conservador como forma de adestramento do indivíduo através do princípio de “[...] suavidade-produção-lucros [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 197), para garantir os eternos anseios de uma classe sobre outra.

Dentro desse cenário, a escola deve repensar sua forma de interferir no processo de formação do educando, tentando desmistificar esta realidade a qual se apresenta, mas nem sempre se revela diretamente ao indivíduo. Isto implica em afirmar que: a escola necessita indagar e aprofundar-se na construção do conhecimento, com o objetivo de estabelecer uma maior relação entre o professor, o aluno e a sociedade. Em seus projetos, a escola precisa compreender as relações sociais, com o intuito de orientar o agir do sujeito da *práxis* (KONDER, 1992)⁶ social, que, aliás, são resultantes do processo de socialização.

Em conformidade com esse ideário, o aparecimento de novas tecnologias e demais avanços científicos implica num redimensionamento das instituições escolares objetivando atender cada vez mais as exigências do mercado (trabalho/lucro). Daí a necessidade da escola evitar compreensões unilaterais, indagar e aprofundar-se numa possibilidade de construção de um novo modelo educacional, capaz de romper com os grilhões do mercado, preocupando-se mais com a “[...] necessidade de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo.” (MORIN, 2002, p. 24). Ou seja, o educador precisa apresentar-se como sujeito de transformação e não como elemento de coesão para a manutenção da ordem e da dominação.

Frente a isso, o educador deve se organizar e se mobilizar na perspectiva de evitar e rejeitar práticas de controle social, voltadas apenas para a manutenção do *status quo*, a partir do olhar do detentor das formas de dominação. A escola, uma vez rejeitando o discurso proliferado de que o estado é o elemento que submete o indivíduo a esse servilismo, rompe com o paradigma unilateral propiciado pelas instituições escolares, tendo, então, a idéia de “uma escola cidadã.” (FREIRE, 1991; GADOTTI, 1992; GERMANO, 1993) tão discutida e desejada desde os gregos na civilização antiga.

Assim, o papel do educador no século XXI não é o de formar indivíduos submissos e manipuláveis, ou, “corpos dóceis”⁷ como demonstrou a análise de Foucault (1997, p. 126), mas perceber que a escola está atrelada ao poderoso império do mercado, onde tudo tem se transformado em mer-

cadoria, marginalizando os não incluídos nesse processo. Percebendo esse caráter esmagador, a escola deve apresentar de forma clara o papel do professor e de como será a sua interferência no processo desse novo cidadão.

Daí a necessidade de estarmos alerta acerca da necessidade de “reformular o sistema de educação”, fazendo com que o mesmo se transforme não somente em um espaço de transmissão de valores previamente definidos, mas um espaço de debates a respeito de que homem pensamos para o futuro: liberdade, ternura, cultura, felicidade, etc. Como “[...] homo sapiens/demens – sábio/demente [...].” (MORIN, 2002, p. 99).

Ora, inúmeros autores e pensadores vêem o sistema educacional atrelado aos interesses do mercado, porém a escola, tendo consciência desse modelo vigente, precisa superar-se para que possa encontrar a si mesma. Somente modificando sua ação pedagógica de ser é que ela inscrever-se-á mais amplamente a sua função: romper com os grilhões da alienação.

Com isso, educadores brasileiros, onde quer que atuemos: hospitais, laboratórios, repartições públicas, escolas, ou em qualquer outra instituição empenhada, declaradamente ou não, em educar para a vida em sociedade, temos diante de nós indivíduos, todos considerados não prontos, necessitando de formação, e aí parece-me que o mais importante papel atribuído ao educador é o de socializar, isto é, o de preparar indivíduos para inserção no trabalho, na vida política, para assumir e desempenhar lugares e papéis na sociedade. Destarte, a escola terá como propósito a construção de uma sociedade mais justa, buscando o fortalecimento da dignidade humana.

Notas

- 1 Notas de uma Conferência proferida dia 30 de março de 2004, aos professores da Escola Estadual Enéas Cavalcanti, no município de Ceará-Mirim (RN).
- 2 Para uma leitura mais ampla acerca desses tipos de contratos sociais, ver o livro de René Passet. (2002). O autor aponta a necessidade de uma organização mundial de solidariedade, estabelecendo contratos mundiais de respeito entre os povos, sem massacrar as diversidades culturais. É necessário pôr fim a destruição dos sistemas fornecedores de viveres, proclamar e garantir o direitos dos diversos povos de obter por si próprio contra toda concorrência estrangeira sua auto-suficiência alimentar. (PASSET, 2002).
- 3 Ianni (2002) descreve como ocorreu o processo de formação da economia capitalista globalizada, no qual o autor é capaz de caracterizar todo o processo de globalização desencadeado pelo homem a partir das sociedades modernas ocidentalizadas. Aborda, também, a idéia de que a mo-



- denização do mundo encontra-se atrelada à tese de padrões e valores étnico-culturais do ocidente. Para aprofundar a questão consultar Milton Santos. (2000).
- 4 Pierre Bourdieu (2003), critica a postura do estado neoliberal, mostrando a hipocrisia na qual se afirma que a igualdade de oportunidades é assegurada a todos pelo Estado.
 - 5 Depoimento do empresário Ronald Levinsohn (1996), diante do fato de duas irmãs não poderem pagar as mensalidades, cujos reajustes eram além das condições de sua família; assim, as jovens foram compelidas a trancarem suas matrículas. Vê-se também que esse crescimento ocorre tanto em nível de Ensino Médio quanto em nível superior.
 - 6 Práxis é “[...] a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.” (KONDER, 1992, p. 115).
 - 7 Foucault (1997, p. 16), em seu livro, *Microfísica do Poder*, descreve o nascimento dos dispositivos disciplinares utilizados pelas instituições da sociedade para punir os indivíduos que transgridem suas normas. Aos discutir acerca dos corpos-dóceis, deixa claro que é aquele que pode ser submetido a uma coerção, buscando, mediante o controle de seus movimentos e no tempo certo, obter a economia e a eficácia através do exercício. Resulta-se de objetivos tanto econômico quanto político, pois além de desenvolver as capacidades do indivíduo como força de trabalho, dando-lhes uma utilidade econômica máxima, torna-o politicamente dócil “[...] ao diminuir sua capacidade de revolta, de resistência, de luta de contra as ordens de poder, neutralização dos efeitos do contra-poder.” Para aprofundar, consultar, também, o seu livro *Vigiar e punir* (1997).

Referências

103

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo; Jaime A. Clasen; Sérgio H. de Freitas Guimarães; Marcus Antunes Penchel. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GERMANO, José Willington. "Na mira do mercado." In: VALENÇA, Márcio Moraes; GOMES, Rita de Cássia da Conceição. (Org.). **Globalização & desigualdade**. Natal: AS. Editores, 2002.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. **Teorias da globalização**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- LEVINSOHN, Ronald. Fábrica de disciplinas. **Revista Veja**, São Paulo, p. 44, abr. 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Tradução José Paulo Neto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SOUSA FILHO, Alípio de. **Medos, mitos e castigos**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PASSET, René. **A ilusão neoliberal**. Tradução Clóvis Marques. São Paulo: Record, 2002.
- VASCONCELOS, Celso. **Resgate do professor como sujeito de transformação**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.



Prof. Sérgio Luiz Lopes
Faculdade Atual da Amazônia e do Estado de Roraima
Mestrando do Programa de Pós-Graduação
em Ciências Sociais da UFRN
Membro do Grupo de Estudos do Imaginário
do Cotidiano e do Imaginário da UFRN
E-mail | serlupez@bol.com.br

Recebido 5 nov. 2004

Aceito 10 nov. 2004