

Política para educação de adultos e globalização¹

Carlos Alberto Torres

Universidade da Califórnia
Los Angeles, USA

Resumo

Política para educação de adultos não tem sido uma prioridade do governo no século XX, e não há razão para se acreditar que esta tendência será revertida no século XXI, particularmente face ao processo de globalização. Esse artigo discute políticas chaves para a área de educação de adultos, oferece reflexões sobre as questões centrais trazidas pelo atual contexto de globalização e, finalmente, discute implicações e especulações para o futuro.

Palavras-chave: educação de adultos, globalização, política educacional.

Abstract

Adult education policy has not been a government priority in the twentieth century and there is no reason to believe that this tendency will change in the twenty first century, particularly if we take into account the globalization process. This article discusses key policies to the adult education area, offers thoughts on central issues brought to the attention by the current globalization context, and finally discusses implications to and speculations to the future.

Keywords: adult education, globalization, educational policy.

Introdução

Conforme documentei em minha pesquisa², política para educação de adultos³ não tem sido prioridade de governo no século XX. Existem inúmeras razões para isso.

Primeiro e, principalmente, educação de adultos serve a uma clientela que é pobre, politicamente subrepresentada, e conseqüentemente fraca ou limitada na sua habilidade para manipular os serviços sociais do Estado.

Segundo, instituições e programas para educação de adultos são os de menor prestígio na hierarquia de educação (formal e informal), em parte pela natureza de sua clientela e, em parte porque, na maioria dos casos, não oferecem credenciais acadêmicas de prestígio.

Terceiro, conexões entre educação e trabalho são sempre alusivas, e, conseqüentemente, sujeitas a grandes políticas e debates teóricos. Os debates sobre a ligação entre os programas para educação de adultos e o mercado de trabalho são bastante complexos. Com isso, discussões sobre escolhas de investimentos na área de educação questionam o impacto dos programas de treinamento de adultos para o exercício de uma profissão ou para treinamento técnico no local de trabalho. Muitas pessoas argumentam que o investimento na educação para adultos tem tido um impacto limitado no que diz respeito à produção industrial do século XX. As mudanças do século XXI em direção ao que se chama “sociedade do conhecimento” não diminuem. Ao contrário, disso, dá destaque a essas questões.

Quarto, políticas para educação de adultos têm sempre sido implementadas no âmbito dos serviços sociais do Estado. Dessa forma, o modelo desse Estado tem uma relação direta com as condições de investimento e com a expansão das políticas para a área.

Quinto, existe uma variedade de idéias e argumentos que justificam políticas para educação de adultos. Algumas dessas idéias são contraditórias. Discutirei abaixo seis construções teóricas que explicam políticas existentes. Apesar de existir uma idéia dominante entre os formuladores de políticas, não existe uma idéia simples e não contraditória integrada que defenda investimentos em programas.

Finalmente, educação de adultos, diferentemente da maior parte dos outros programas educacionais, não é um campo facilmente manipulado e controlado por burocracias. Existe um componente comunitário nos programas para educação de adultos que usualmente os tornam diferentes. Além disso, há um número de movimentos sociais e ONGs ligadas a esses programas, como, por exemplo, a experiência da Educação para Libertação, da Educação Popular e da Filosofia Educacional preconizada por Paulo Freire. Movimentos sociais e algumas ONGs tendem a ser radicais, e de difícil controle por parte das instituições governamentais; políticas e programas de educação para adultos, nesse caso, poderiam ameaçar a estrutura existente .

Dilemas da Política de Educação para Adultos. Entendendo racionalidades e construções teóricas

Tendo como base a Teoria Crítica gostaria de propor a existência de seis racionalidades nos estudos aplicados para a educação de adultos, a saber: recomendações constitucionais, investimento em capital humano, socialização política, legitimização compensatória, pressões internacionais, e movimentos sociais.

Uma perspectiva legalista se baseará nas recomendações constitucionais para dizer que cada cidadão tem o direito de ser alfabetizado e educado. Cidadãos analfabetos, ou aqueles sem educação básica completa, deveriam ter oportunidades de escolaridade. O argumento tem a seguinte lógica: 1) por um lado, educação de adultos é um instrumento fundamental de consolidação da cidadania (em oposição à constituição de uma elite); 2) por outro lado, educação básica se constitui um bem comum de todos os cidadãos; 3) finalmente, educação de adultos deveria ser provida pelo Estado como parte de suas políticas assistenciais. Essas políticas ajudam a compartilhar a democracia. Não resta dúvida de que argumentos legais poderiam ser criticados por serem muito formais, apolíticos na identificação da motivação da elaboração de políticas, e ainda, de não garantirem a aplicação dessas políticas, ou seja, de manterem a distância entre normas legais e prática.

Educação de adultos, como um investimento em capital humano, oferece uma visão economicista. Nessa visão argumenta-se que a educação de adultos estimula o desenvolvimento econômico de diferentes maneiras: a) aumenta a produtividade dos recém alfabetizados/ e ou educados; b) aumenta a produtividade daqueles que trabalham com os recém-educados; c) expande a difusão de conhecimento generalista para o indivíduo (importante em matéria de saúde) reduzindo o custo de transmissão do conhecimento útil; d) estimula a demanda por treinamento técnico e vocacional; e) funciona como um instrumento de seleção de trabalhadores mais hábeis ampliando sua mobilidade ocupacional e dando ênfase a incentivos econômicos, isto é, reforça a tendência das pessoas responderem positivamente a um crescimento de pagamento decorrente de esforços pessoais.

O argumento econômico pode ser criticado de muitas maneiras. Primeiro, os benefícios econômicos da alfabetização e da educação básica para adultos nos países em desenvolvimento não são devidamente documentados. Existe uma linha, por exemplo, que afirma que a alfabetização é mais importante do ponto de vista cultural do que econômico.

Segundo existe a questão que se chama de “doença da certificação”. Tendo em vista o excesso de credenciais em educação no capitalismo moderno, a conclusão de cursos passa a não garantir aumentos salariais. Nesse contexto, empregadores passam a criar novos critérios de seleção que levam ao aumento da oferta de credenciais.

Finalmente, a despeito das argumentações neoclássicas no sentido da homogeneidade de mercados, tais mercados de trabalho não são homogêneos e sim segmentados. Aqueles aos quais se destina a educação de adultos tendem a não facilitar a estabilidade, com benefícios sociais escassos ou até inexistentes, e a oferta abundante de mão-de-obra não

qualificada. Tal fato faz com que o treinamento de adultos seja menos atrativo em termos de retorno econômico. Conseqüentemente existe uma disparidade crescente entre os mecanismos de empregabilidade e níveis de qualificação que os programas de educação para adultos oferecem.

O treinamento em cidadania é apontado como um ponto central no papel de socialização que tem a educação de adultos. Pessoas com leitura, escrita e fracas noções matemáticas, tornam-se cidadãos marginalizados e limitados. Nesse sentido, leitura e escrita passam a ser pré-requisitos para o exercício dos direitos fundamentais de cidadania, e ocasionalmente, uma fonte de rebelião ou revolta⁴. Porém, a confiança de que mais educação para adultos resultará em um melhor uso de cidadania não ajuda a entender uma série de cenários possíveis. Cidadania poderia ser manipulada através de atividades educacionais que não se constituiriam em nada além de doutrinação. Ao invés disso, programas para educação de adultos podem promover posturas de resistência a princípios básicos de organização do próprio sistema político, como foi o caso de muitos programas de educação para o proletariado, estruturados durante o século XX. Por outro lado, a idéia de promover educação de cidadania, baseia-se, algumas vezes, na idéia de um consenso básico compartilhado, algo que se mostra altamente questionável nas sociedades contemporâneas.

Além disso, educação de adultos pode também ser vista como uma forma do governo ganhar legitimidade, no contexto de sociedades cada vez mais ingovernáveis e pluralísticas. Nesse sentido, educação de adultos poderia ser considerada como instrumento de promoção de participação simbólica no sistema político. Ou seja, poderia ser vista como parte de uma estratégia de legitimação compensatória, inclusive valendo-se da experiência acadêmica para planejamento, participação, e, por último, apoio do sistema judicial (legalização da política educacional) na constituição de uma ordem social afetada pela crise de legitimidade⁵.

Ademais, políticas de educação de adultos podem ser vistas como uma resposta do Estado às pressões do sistema internacional. Por exemplo, indicadores de prestígio internacional consideram cruciais níveis de desenvolvimento e de alfabetização. Da mesma maneira, progressos em educação para mulheres são vistos como um indicador de distribuição mais equilibrada. Dessa forma, o interesse retomado em alfabetização por parte de muitas sociedades no último século se tornou como uma maneira de evitar constrangimentos internacionais. Por exemplo, o planejamento de alfabetização anunciado ao fim dos anos 80 pelo Secretário de Estado do Canadá, alocava 110 milhões de dólares canadenses para utilização em todo país por um período de 5 anos. Tal feito representa um pingô no mar em termos da contribuição ao problema de alfabetização dos nativos canadenses, da população pobre menos favorecida, e da legião de estrangeiros que vem ao Canadá todos os anos. Entretanto, tal política se traduz como um “bom gesto”, revelando o comprometimento canadense com a política social.

Finalmente, educação de adultos poderia ser vista como parte de um novo movimento social. Poucos programas de educação de adultos têm-se prestado para liberação humana ou

como um mecanismo de participação social e política. Poucos têm tentado colocar educação e conhecimento a serviço das camadas menos favorecidas da sociedade. Existem ainda menos experiências tentando usar educação de adultos como um estímulo inicial a movimentos sociais mais abrangentes⁶. Educação de adultos como uma pedagogia da oposição constitui-se como tradição da educação radical⁷.

Ainda assim, a despeito de todas essas racionalidades, estou convencido através da minha própria pesquisa, que a ideologia dominante entre os formuladores de política, particularmente no capitalismo industrial avançado baseia-se no pensamento tecnocrático orientado por uma mistura de tradições populistas e políticas conservadoras. Com isso, de acordo com a análise de Habermas, educação de adultos tem sido guiada em grande parte por uma racionalidade instrumental.

Racionalidade instrumental é governada por regras técnicas baseadas no conhecimento empírico, o que sugere a existência de previsões de eventos passíveis de ação. Em outras palavras, é governada por regras técnicas buscando precisão e controle de eventos sociais e físicos. Assim, racionalidade instrumental envolve um propósito substantivo de dominação exercido, entretanto, como Marcuse sugeriria, através do controle metodológico, científico, e calculista.

Existem, então, muitas perguntas sobre o futuro da educação de adultos como um instrumental de racionalidade no processo de globalização. A globalização abriria uma janela para racionalidades alternativas no que diz respeito à educação de adultos? Em seguida discutiremos o tema globalização.

Globalização ou Anti-Globalização?

O movimento anti-globalização teve sua primeira vítima fatal recentemente em Gênova, Itália.⁸ Na ensolarada tarde de 20 de julho de 2001, na Piazza Alimonda, um jovem manifestante italiano, Carlo Giuliani, filho de um líder da união trabalhista de Roma, foi morto por um carabineiro. Em seguida, o carro da polícia passou sobre o corpo de Giuliani ao tentar sair do local. Esta morte instantânea foi inúmeras vezes apresentada em rede de TV e na internet para todo o mundo. Sangue e violência marcaram o último encontro dos líderes do G-8 no velho porto de Gênova, mudando para sempre a forma com que os propositores do neoliberalismo e da globalização disseminaram seus argumentos para o mundo através das reuniões anuais do G-8.

Os movimentos antiglobalização e de justiça/igualdade internacional pareciam reunir ânimos ativos, com importantes vozes de dissidência começando a aparecer. O elenco de personagens revela estranhos simpatizantes, desde o Papa João Paulo II, que antes da reunião solicitava o perdão da dívida dos países do Terceiro Mundo e pedia aos líderes dos países ricos, em tempos neoliberais, mais atenção ao problema da pobreza; até o conhecido o sociologista francês Pierre Bourdieu, professor do Colégio da França que guiou educadores no início dos anos 70 com seu trabalho sobre educação como reprodução social.

Bourdieu, num tom pessimista, igualou globalização e neoliberalismo com a mais infame doença do século XX: AIDS. Bourdieu, implacável em sua posição a respeito do encontro dos G-8 em Gênova, disse que: “A violência de massas tem, ao menos, alguma utilidade: força os principais atores do neoliberalismo, que gostam de parecer calmos, serenos, e racionais, a mostrarem sua própria violência.”⁹

O fim da Guerra Fria viu a transformação do mundo numa nova economia global, tomada por rápidas transformações tecnológicas, com transações financeiras cada vez mais ágeis em mercados de capitais desregulamentados. A mobilidade de emprego cresceu, justificando o pensamento comum de um jornalista de que: “... fronteiras são linhas políticas de conveniência – linhas que são cruzadas se a história mostra tal necessidade.”¹⁰

Gênova revela ao mundo globalizado novas realidades políticas e intelectuais. De um lado existe um movimento social multinacional de aliados díspares, incluindo facções das Igrejas Católica Apostólica Romana e Protestante, Greenpeace, grupos de direitos de comunidades locais e de direitos feministas, e cada movimento anarquista e socialista dos países avançados, confrontando chefes de Estado das 8 nações mais industrializadas no planeta – embora a Rússia tenha sido convidada de último momento por motivos políticos, e não por ser uma potência industrial comparável às demais. Por outro lado, aqueles líderes confrontados por movimentos antiglobalização parecem exercer menos controle do que parecem sobre a economia mundial. Tal fato tem feito com que alguns analistas argumentem que nós estamos testemunhando a corporativização do mundo e não simplesmente sua globalização¹¹. Igualmente, Octavio Ianni tem-se batido pela noção de diferença entre globalização, como um processo histórico ineludível, e de globalismo, como um processo articulado pelo neoliberalismo e coordenado pelas corporações globais¹².

A União Européia é um exemplo de que as fronteiras nacionais estão sendo desbancadas pelas realidades econômicas. Culturas pós-modernas de massificação da mídia são confrontadas por comunidades locais e culturas tradicionais, e novos movimentos exercidos por democracias cosmopolitas baseadas nos programas de direitos humanos estão sendo confrontados pelas novas lutas do nacionalismo étnico. Ademais, analistas de negócios como Keinichi’ Ohmae denunciam a Nação-Estado como algo do passado, argumentando que os centros criadores de riqueza constituem-se em Estados Regionais¹³. A partir de sua perspectiva neoliberal, Ohmae acrescenta à sua crítica devastadora à Nação-Estado uma crítica ao liberalismo e à democracia, uma vez que estão sendo alvo de demandas populares pelo mínimo de serviços públicos, enquanto as estruturas políticas democráticas são incapazes para satisfazer tais demandas. O argumento de Omaha poderia ser considerado uma versão direitista do que O’Connor chama de “crise fiscal do Estado”¹⁴ e do “dilema da legitimidade” de Jürgen Habermas¹⁵.

Torna-se desnecessário argumentar a relevância de tais questões para a educação de adultos uma vez que, “particularmente durante o século XX, sistemas e práticas educacionais são mantidas, preparadas, organizadas, e certificadas pelo Estado. De fato, educação pública é uma função do Estado não somente em termos de ordem legal ou de suporte financeiro. Os requisitos específicos para certificação, os requisitos e as

qualificações básicas de professores, a definição de livros-texto, e os cursos obrigatórios do currículo básico são controlados pelas agências oficiais e definidos a partir de políticas específicas do Estado”¹⁶.

No modelo de globalização neoliberal, políticas educacionais estão sendo promovidas internacionalmente seguindo agendas afinadas com organizações multinacionais e bilaterais tais como, o Banco Mundial, o FMI, ou o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), além de algumas agências das Nações Unidas. Tal agenda inclui uma tendência em favor da privatização e descentralização da educação pública, como tentativa de desregular atividades do Estado, e, eventualmente, para diminuir o governo, aliado a um movimento para estandarizar o desempenho acadêmico, definido através de testes. O referido movimento pretende regular o funcionamento escolar, o treinamento de professores e a produtividade acadêmica, em particular, no que diz respeito ao nível de desempenho da educação superior.

A globalização está tendo um impacto sobre as políticas educacionais por todo o mundo, e, nesse sentido, não é surpresa a constatação de que tal movimento vem afetando também políticas relacionadas à educação de adultos.

Conclusões: Implicações e Especulações

Educação de adultos como uma legitimação compensatória, como uma perspectiva legalista, e/ou como treinamento da cidadania e socialização pode perder relevância em termos de racionalidade política. Mudanças nas políticas sociais e de reestruturação pública apontam para menos investimento na legitimidade política do Estado –o que tem resultado em um processo de privatização dos serviços públicos.

Já há algum tempo que a educação de adultos, como treinamento da força de trabalho tradicional (industrial), foi abandonado pelo Estado. Muitos programas permanecem nas mãos da comunidade de negócios. Avanços tecnológicos com fortes implicações, diminuindo o número de empregos bem pagos e qualificados, o nível de sindicalização (que usualmente pressiona por mais treinamento aos trabalhadores), e reforçando a tendência para emprego em serviços irão mudar drasticamente o modelo preconizado pela “velha economia” de educação de adultos que baseia-se em treinamento técnico e como treinamento no emprego.

A educação de adultos continuará a disputar espaço com novos movimentos sociais que se inserem no processo de globalização. Eventualmente, políticas de educação de adultos (a exemplo do que vem sendo praticado em Porto Alegre, no Sul do Brasil) ou programas informais (bibliotecas populares para desempregados, na Argentina) estão muito próximos dos movimentos sociais emergentes de protesto, discordância, e resistência, como aqueles vividos no encontro em Gênova. Este processo reforçará a tradição da educação de

adultos como organização política da população desfavorecida, bem representada no âmbito da filosofia de educação popular hoje discutida.

Mesmo o raciocínio dominante e de ponta do pensamento tecnocrático, influenciado por uma mistura de tradições populistas e políticas conservadoras na área da educação de adultos não se adequará ao contexto de globalização. Tal fato será mais sentido em países do Terceiro Mundo, tendo em vista o crescente nível de pobreza e de dificuldades sociais.

Em nível de políticas compensatórias, opções de investimento recomendam um fluxo para ajuda direta à população afetada pela reestruturação econômica, desemprego, e pobreza. No que diz respeito a medidas educacionais, particularmente nos países mais pobres, educação básica e elementar para crianças continuam a dominar a atenção dos formuladores de políticas, e, conseqüentemente, também demandarão tanta atenção quanto no século passado, reduzindo a chance de qualquer iniciativa na área de educação de adultos.

Finalmente, não estão claras quais são as implicações da “sociedade do conhecimento” para educação de adultos. Mais pesquisa empírica se faz necessária. No entanto, se um palpite pode ser formulado, o argumento de que nós precisamos para treinar adultos para o mercado de trabalho não deve ser tão convincente no contexto da “sociedade do conhecimento” quanto o era na “velha” economia nacional. O fato é que os empregos de maiores salários são ocupados por pessoas com os níveis educacionais mais elevados, e que novos empregos tendem a se concentrar no setor de serviços, alguns dos quais requerem conhecimentos mais sofisticados, adquiridos mais com a prática do que por intermédio de treinamento formal. Isso se dá em áreas mais sofisticadas (exemplo: *personal trainers* para estrelas de Hollywood) quanto em outras áreas menos complexas (exemplo: acompanhantes, jardineiros).

Não existe razão para acreditar que a globalização oferecerá novas oportunidades de políticas governamentais na área de educação de adultos. Entretanto há evidência suficiente de que, em nível global, movimentos sociais poderiam se valer de uma tradição de luta, provocando um nível de comprometimento para com e pelas camadas desfavorecidas. Assim, a luta continua.

Notas

¹ Artigo preparado para a Reunião da Sociedade Européia de Pesquisa em Educação de Adultos - ESREA, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 12 – 16 Setembro, 2001

² Torres, C. A. “Adult Education for Development” in Saha, L. Editor *International Encyclopedia of Sociology of Education*, edited by J. Lawrence. Oxford, England: Pergamon, an imprint of Elsevier Science, 1997; Torres, C.A. “Alfabetização e educação de jovens e adultos em países industrializados: Uma reflexão crítica sobre a experiência norte-americana.” In *Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*, vol.1, Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC). Brasília, Brazil: Ministério de Educação e do Desporto (MEC), 1997; Torres, C.A , and D.A Schugurensky. “A Comparison of the Political Economy of Adult Education in Canadá, México, and Tanzania.” In *Towards a Transformative Political Economy of Adult Education: Theoretical and Practical Challenges*, edited by P. Wangoola and F. Youngman. DeKalb, Illinois: LEPS Press, 1996; Torres C.A “Estado, políticas públicas e

educação de adultos.” In *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta*, edited by M. Gadotti and J. E. Romão. São Paulo, Brazil: Cortez Editora and Paulo Freire Institute, 1995; Schugurensky, D., and Torres, C.A “Adult Education and Political Education: Lessons from Comparative, Cross-National Research in Cuba, México, Nicaragua, and Tanzania. “In *Aspects of Globalization and Internationalization of Political Education*, edited by B. Claussen. Hamburg, Germany: Krämer, 1994; Torres, C.A “Adult Education for National Development”. In *International Encyclopedia of Education Research and Studies*, Second ed., 14 volumes, edited by T. Husén and T.N. Postlethwaite. Oxford, England: Pergamon Press, 1994; Gadotti, M., and C.A Torres. “Introdução. Poder e desejo: A educação popular como modelo teórico e como prática social.” Introduction in *Educação popular: Utopia latino-americana (ensaios)* edited by M. Gadotti and C.A. Torres. São Paulo, Brazil: Cortez Editora and Editora da Universidade de São Paulo, 1994; Torres, C. A “Educação de Adultos e Educação Popular na América latina”. In *Educação Popular: Utopia latino-americana (ensaios)* edited by M. Gadotti and C.A. Torres. São Paulo, Brazil: Cortez Editora and Editora da Universidade de São Paulo, 1994; Torres, C.A “Adult Education as Political Education: Settings and Rationalities in Dependent Capitalist Societies.” In *Political Education: North American Perspectives*, edited by M. W. Conley and C. A. Torres. Hamburg, Germany and Paris, France: Kraemer, 1993; Arnove, R.F. and C. A. Torres, “Adult Education and State Policy in Latin America: The Contrasting Cases of Mexico and Nicaragua” *Comparative Education*, 1996; Torres, C.A, and D. Schugurensky. “Therapeutic Model of Adult Education in Canada: Skills and Academic Upgrading Programs in the Province of Alberta.” *International Journal of Lifelong Education*, 1995; Torres, C. A, and D. Schugurensky. “na Economía política de la educación de adultos desde uma perspectiva comparativa: Canada, México y Tanzania.” *Revista Latino americana de Estudios Educativos* 23, no 4, 1993; Torres, C.A, and D. Schugurensky. “The Politics of Adult Education in comparative Perspective: Models, Rationalities, and Adult Education Policy Implementation in Canada, Mexico, and Tanzania.” *Comparative Education* 30, no 2, 1994; Torres C.A . “Cultura política de la alfabetización. Descripción y análisis de las relaciones entre educación de adultos y sectores populares rbanos em México.” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3, 1993; Torres, C. A. and D. Schugurensky. “A Cmparision of the Political economy of adult Education in Canada, Mexico and Tanzania.” *The Canadian Journal for the Study of Adult Education/la Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* 7, no. 1, 1993; Torres, C.A. “Participatory Action Research and Popular Ecuation in Latin Amercia.” *International journal of Qualitative Studies in Education* 5, no. 1, 1992; Torres, C. A.”Estado, políticas públicas e educação de adultos: Entrevista!” by Elie Ghanem, CEDI – Centro Ecuménico de Documentação e Informação. São paulo, 1992; Torres, C.A “The State, Nonformal Education, and Socialism in Cuba, Nicaragua, and Grenada.” *Comparative Education Review* 35, no1, 191. Translated and published in Spanish by *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales* 31,31, no 124, January-March, 1992; Torres, C.A “A Political Sociology of Adult Education: A research Agenda” *Education, The University of Malta* 4, no 1, 1991; Torres, C. A” Adult Education, Popular Education: Implications for a Radical Approacch to Comparative Education.” *International Journal of Lifelong Education* 9, no 4, 1990.

³ Nesse artigo, entende-se Educação de Adultos como alfabetização, educação complementar (a nível primário e secundário) para adultos que não conseguiram completar seus anos escolares, treinamento para empregos e treinamento no local de trabalho. Tendo em vista as diferenças de dinâmicas, eu não estou discutindo aqui Educação Técnica para Adultos.

⁴ Ver, para fins de exemplificação: I. Creppell, “Democracy and Literacy”, *Archives Europees de Sociologie*, 30, 1989; J. Markoff, “Literacy and Revolt” *American Journal of Sociology*, 92, 1986, pages 323-349.

⁵ Ver, para fins de exemplificação: H. N. Weiler, “Legalization, expertise, and participation: strategies of compensatory legitimation in education policy” *Comparative Education Review*, 27, 1983, pages 259-277.

⁶ A experiência de Paulo Freire como Secretário de Educação do Município de São Paulo, Brasil, 1989-1991, constitui-se em um exemplo claro dessa tendência. Veja, por exemplo, O’Cadiz, P., P. Linquist Wong, and C.A Torres. *Democracy and Education. Paulo Freire Educational Reform and Social Movements in Brazil*.

- Boulder, Colorado: Westview Press, 1998; O'Cadiz, M. P., and C. A. Torres. "Literacy, Social Movements, and Class Consciousness: Paths from Freire and the São Paulo Experience." *Anthropology and Education Quarterly* 25, n° 3, 1994.
- ⁷ H. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin and Garvey, Massachusetts, 1983; Apple, M., R. Morrow, and C.A. Torres. "Education, Power and Personal Biography: An Interview with Michael Apple." *Phenomenology + Pedagogy* 8, 1990. Reprinted in *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, edited by M. Apple, New York: Routledge, 1993; C.A. Torres, *Education, Power and Personal Biography. Dialogues with Critical Educators*. New York, Routledge, 1998.
- ⁸ Veja (...) I draw from my editorial to the *Comparative Education Review*, November 2001, issue.
- ⁹ Pierre Bourdieu, "O Neoliberalismo é como a sida", interview by Romain Leick. *Diário de Notícias*, 21 July 2001, p. 18.
- ¹⁰ Ruben Martinez, "The Ties that Bind Latinos", *Los Angeles Times*, 5 August 2001, séc. M, p. 2.
- ¹¹ R. Burbach, *Globalization and Postmodern Politics: From Zapatists to High-Tech Robber Barons*. London: Pluto Press, 2001; N. C. Burbules and C. A. Torres, "Globalization and Education: An Introduction," ed. N. C. Burbules and C. A. Torres, *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 2000, pp. 1-26; D. Kellner, "Globalization and New Social Movements: Lessons for Critical Theory and Pedagogy," ed. N. C. Burbules and C. A. Torres, *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 2000, pp. 299-321; S. Slaughter and D. L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997); R. Went, *Globalization: Neoliberal Challenge, Radical Responses* (London: Pluto Press, 2000); Robert A. Rhoads, *Globalization and Resistance in Mexico and the United States: The Global Potemkin Village*. Los Angeles, UCLA, Paper submitted to *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*.
- ¹² José Eustáquio Romão, *Globalización o Planetarización. Las Trampas del Discurso Hegemónico*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001; Octavio Ianni, *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996; Octavio Ianni. *A sociedade global* 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- ¹³ Kenichi Ohmae, *The Borderless World: Power and Strategy in the Interlinked World Economy*. New York, Harber Business, 1990; Kenichi Ohmae, *The End of the Nation-State: The Rise of Regional Economies*. New York: Free Press, 1995.
- ¹⁴ James O'Connor, *The Fiscal Crisis of State*. New York, St. Martins Press, 1973.
- ¹⁵ Jürgen Habermas, *Legitimation Crisis*, edited and translated by Jeremy J. Shapiro. Boston, Beacon: 1975.
- ¹⁶ Carlos Alberto Torres, *Democracy, Education and Citizenship: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield, 1998, p. 14.

Correspondência

Carlos Alberto Torres, Universidade da Califórnia – Los Angeles, Estados Unidos da América.
E-mail: torres@gseis.ucla.edu

Artigo publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
