

## A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO PROGRAMA NACIONAL DE GRADUAÇÃO: O ASSALTO ÀS CONSCIÊNCIAS E O AMOLDAMENTO SUBJETIVO<sup>1</sup>

Celi Nelza Zulke Taffarel\*

---

**RESUMO.** O texto apresenta resultados do estudo das propostas do governo e da sociedade civil acerca das diretrizes para a formação profissional na graduação.

**Palavras-chave:** formação profissional, diretrizes curriculares, política de governo.

## PROFESSIONAL EDUCATION AND CURRICULUM GUIDANCES OF THE HIGHER EDUCATION NATIONAL PROGRAM: AN ASSAULT UPON CONSCIENCE AND A SUBJECTIVE MOLDING

**ABSTRACT.** This article presents the results of the study of government's and civil society's suggestions to curriculum guidances for professional education.

**Key words:** professional education, curriculum guidances, government's policy.

---

### OS AJUSTES ESTRUTURAIS E A FORMAÇÃO HUMANA

Um dos pontos centrais da atual conjuntura internacional é a implementação mundial de **políticas de ajustes estruturais**, que são estratégias do processo de reestruturação neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento, de interesse único do grande

capital financeiro especulativo. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial são os principais agentes destes interesses. Os Estados Unidos são a principal nação imperialista interessada nos ajustes, juntamente com os demais componentes do "G7 + 1"<sup>2</sup>.

Tais políticas impõem a governos e governantes a adoção de medidas privatistas e a retirada de direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora. No Brasil, isto pode ser reconhecido no Programa Nacional de

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir da pesquisa "A prática pedagógica na produção do conhecimento e a formação acadêmica na área de Educação Física e Esporte no Nordeste do Brasil" financiada pelo CNPq, Processo nº 521941/96-2 (NV). Subsidiou discussões no Comando Nacional de Greve do Andes-S/N, movimento grevista 1998 e nos debates no interior das IES.

\* Professora Dr<sup>a</sup> Adjunto IV do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Pedagógica e Política Educacional, do Mestrado em Educação/UFPE e do Loedefe/DEF/CCS/UFPE.

**Endereço para correspondência:** Rua Mal. Manoel Luís Osório, 365/401. Cidade Universitária. CEP: 50.740-450 Recife, Pernambuco. Fone (081) 453-8195 ou (081) 969-4867. Fax (081) 271-8334 ou (081) 271-8327. E-mail: <[taffarel@novaera.com.br](mailto:taffarel@novaera.com.br)> ou <[taffarel@npd.ufpe.br](mailto:taffarel@npd.ufpe.br)>.

<sup>2</sup> G7 + 1 é a denominação corrente utilizada para designar as sete grandes potências industrializadas, das quais constam Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha, Japão, Itália, Canadá e a Rússia.

Desestatização (PND-Lei nº 9.491/09/97)<sup>3</sup>, nas propostas de reformas (Administrativa, Previdenciária e Fiscal), nas leis complementares, emendas à Constituição, medidas provisórias e na política do governo para o ensino superior. As conseqüências são a destruição do patrimônio público, dos serviços públicos e a desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais.

São brutais e perversos os efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais. Escrevem-se constituições fascistas – os acordos e tratados multilaterais de investimento –, para proteger interesses econômicos<sup>4</sup>. Enormes contingentes populacionais são excluídos e perdem direitos a benefícios sociais essenciais como educação e saúde.

A outra face dos ajustes e desregulamentações, segundo Soares (1996), é o “assalto às consciências”. A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção de

consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de **amoldamento subjetivo**: a perda de direitos sociais à cidadania pelo convencimento de que se produzirá um mundo tecnologicamente mais desenvolvido.

#### A NOVA ORDEM: O ASSALTO E O AMOLDAMENTO

Encontramos indicadores desse “assalto às consciências e do amoldamento subjetivo” na política para a Educação da América Latina, definida no “Consenso de Santiago<sup>5</sup>,” em abril de 1998, onde a educação é colocada como central nos acordos internacionais.<sup>6</sup> Visam, assim, cobrir a dívida social produzida pela primeira geração de reformas emanadas desde o “Consenso de Washington<sup>7</sup>”.

Encontram-se indicadores precisos desse “assalto às consciências e do amoldamento subjetivo” na política para a **Educação Superior** no Brasil<sup>8</sup>, como os que seguem:

<sup>3</sup> Encontra-se tramitando no Congresso o Projeto de Lei nº 4.177-98, pela revogação do Programa Nacional de Desestatização (PND-Lei nº 9.491/97), de autoria do Deputado Federal (PT/SP) Luiz Eduardo Greenhalgh. Urge convertê-lo em **Projeto de Iniciativa Popular**, assegurando um milhão de assinaturas. Recolocar a discussão da **privatização**, especificamente nas **universidades federais**, combater o Programa Nacional de Desestatização, retomando, assim, as lutas por direitos sociais, já é um ganho a ser computado ao **movimento grevista** de 1998 nas Ifes.

<sup>4</sup> Sobre os acordos internacionais, consultar ainda, Santos (1998), Miragaya (1998), Conferência Hemisférica contra os Tratados de Livre Comércio e as Privatizações. São Francisco, Califórnia, 14 a 16 de novembro de 1997. Reunião Internacional Contra o Mercosul e a Alca. Porto Alegre, 20 e 21 de setembro de 1997.

<sup>5</sup> Nos dias 18 e 19 de abril, aconteceu, em Santiago do Chile, a 2ª Reunião de Cúpula das Américas, com a presença de 34 chefes de Estado do continente, para dar continuidade ao processo de discussão da constituição da Alca – Associação de Livre Comércio das Américas. Segundo Júlio Miragaya – analista econômico da Cedeplan e presidente do Sindicato dos Economistas do DF –, trata-se de uma articulação envolvendo os distintos interesses econômicos nacionais e que resultará em expressiva repercussão nas respectivas economias, assim como nas condições de vida dos povos das Américas. A Alca é a resposta americana à ofensiva dos alemães na Europa (Tratado de Maastrich – União Européia) e dos japoneses na Ásia (Cooperação Econômica Ásia-Pacífico – Apec), Associação de 13 países asiáticos e, ainda, México, Canadá, Chile e EUA. Seu objetivo é estender o mercado criado inicialmente pelo North American Free Trade Association – Nafta) que engloba EUA, México e Canadá, até a Patagônia. Isto significa somente na América Latina um PIB global de 2,73 trilhões de dólares, o equivalente ao PIB da China ou 2,5 vezes superior ao PIB dos Tigres Asiáticos (Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong e Cingapura). A América Latina conta com uma população aproximada de 500 milhões de pessoas. Nestes acordos não são discutidas as **cartas sociais**, que estabelecem a manutenção e os avanços nos direitos sociais dos trabalhadores.

<sup>6</sup> Segundo o embaixador dos Estados Unidos no Brasil (Melvin Levitsky), a parceria educacional entre Brasil–EUA preparou o terreno para fazer da educação um dos temas centrais da agenda hemisférica em Santiago. Esse acordo de parceria rege a nossa abordagem bilateral da educação em cinco áreas temáticas, incluindo padrões de avaliações educacionais, tecnologia educacional, desenvolvimento profissional, parceria entre comunidades e empresas e intercâmbio. A parceria é fundamental para a iniciativa educacional entre EUA e Brasil. Ela deverá assegurar o acesso aos instrumentos para a prosperidade econômica do século XXI. A agenda comum para as Américas centra esforços em uma agenda comum de renovada ênfase na educação.

<sup>7</sup> O bloco capitalista, controlado pelos Estados Unidos, seguindo os ditames da Conferência de Bretton Woods (ocorrida em 1944 com a presença de 44 países), construiu um novo sistema de instituições internacionais, estabelecendo regras de competitividade econômica, liberalizando e intensificando o comércio internacional. Neste sistema, o Banco Mundial tem a função de reconstruir economias capitalistas, o Fundo Monetário Internacional (FMI), para monitorar desequilíbrios cambiais e monetários dos estados capitalistas e o General Agreement on Tariffs and Trade (GATT), para administrar o Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio (ver mais *In*: Soares, 1997). O Consenso de Washington diz respeito à submissão do conjunto das economias à batuta de Washington/EUA – significa a política do Big Stick – a América para os Americanos. São políticas que se inscrevem num modelo de integração econômica baseado numa estratégia de política multinacional, segundo a qual o “livre comércio” equivale à liberdade de exploração máxima, pela via da desregulamentação e da flexibilização. Significa ainda a destruição da política do welfare state que possibilitou crescimento econômico atrelado à relativa eficácia na concretização de direitos sociais.

<sup>8</sup> Segundo Coggiolla (1998), a política de privatização equivale, para nós, à destruição de toda e qualquer pesquisa... Estamos diante de uma ofensiva de destruição do ensino superior.

O Ministro da Educação, Paulo Renato, em Seminário sobre Ensino Superior realizado em Brasília, em 16 de dezembro de 1996, pronunciou-se sobre os eixos centrais da Política do Governo para o Ensino Superior, que traz em si as recomendações do Banco Mundial, reconhecidas no documento “El desarrollo en la práctica: la enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia”.

Declarou o Ministro que o Presidente Fernando Henrique Cardoso, desde que assumiu o governo, afirmou os três pilares de sua política em relação ao ensino superior: 1) **Avaliação** (Lei nº 9.131/novembro de 1995<sup>9</sup> – Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos – “Provão”); 2) **Autonomia Universitária Plena** (PEC nº 370-A<sup>10</sup>); 3) **Melhoria do Ensino** (PNG

Edital nº 04/97 SESu/MEC e PID – artigo 6º da MP nº 1657-18, Programa de Estímulo à Graduação – PEG –, ou ao atual Programa de Gratificação e Estímulo à Docência – GED)<sup>11</sup>.

Ao defender tais pilares perante os reitores<sup>12</sup>, o governo redefine a essência da relação entre o Estado e as instituições de ensino superior, pela redefinição da institucionalidade das Universidades. A questão da Educação Superior passa também, como a escolarização de todos, pelo projeto político de sociedade, pela forma como o Estado define o tipo e a forma do investimento – Projeto de Autonomia.<sup>13</sup>

Para implementar a sua concepção de autonomia universitária, o MEC enviou ao Congresso, em 1996, uma proposta de emenda constitucional (PEC nº 370-A)<sup>14</sup> que consagra o

<sup>9</sup> **O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub** – foi criado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto. Em Dezembro de 1993, a SESu/MEC lançou o edital convidando as universidades interessadas em apresentar projetos para o período de 94/95. Ao todo foram aproximadamente sessenta universidades com projetos. Sua promulgação foi na forma de Decreto Lei nº 2.026 de 10 de outubro de 1996 que “estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior”. O decreto assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e subscrito pelo Ministro da Educação Paulo Renato Sousa prevê procedimentos para **análise do desempenho global do Sistema Nacional e desempenho individual das instituições**, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão. Os indicadores de desempenho serão levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae). O decreto prevê que a avaliação individual das instituições será conduzida por comissão externa à instituição e será designada pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) e deverá considerar os seguintes aspectos: a) administração geral; b) administração acadêmica; c) integração social; d) produção científica, avaliação da produtividade em relação à disponibilidade e qualificação docente. A comissão externa levará em conta, entre outros indicadores, a auto-avaliação da instituição/curso e os resultados dos exames nacionais.

<sup>10</sup> A respeito da PEC nº 370-A/96 a direção nacional do Andes/SN apresentou, em março de 1997, um texto com detalhes das Conseqüências da PEC nº 370-A/96 sobre a Autonomia Universitária.

<sup>11</sup> O movimento grevista nas Ifes/98 – docentes, estudantes e técnicos-administrativos –, com amplo apoio popular e parlamentar, veio rejeitando as políticas do governo e suas iniciativas, mas foi traído por negociações espúrias realizadas pela direção do Andes-SN, gestão 1998-2000, junto aos setores do governo, quebrando a democracia interna, a autonomia e vontade política das bases do movimento.

<sup>12</sup> O que mencionamos encontra-se no documento “Por uma nova Universidade”. Brasília, MEC – 16/12/96.

<sup>13</sup> Mais informações sobre o assunto “Necessidades Educacionais” podem ser encontradas em Souza (1997).

<sup>14</sup> Segundo o Parecer da Comissão Especial destinada a apreciar a Proposta de Emenda à Constituição nº 370/96, essa representa um desdobramento da Proposta de Emenda Constitucional nº 233-A de 1995, que “modifica o artigo nº 34 e o capítulo III, seção I, da Constituição Federal e o artigo nº 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. A PEC nº 233-A remetia à Lei Ordinária, à regulamentação da autonomia universitária, pela adição da expressão “na forma da lei” ao *Caput* do artigo nº 207 do Texto Constitucional. A PEC nº 233-A abordava dois aspectos: um relativo à autonomia universitária e outro relativo à abertura de nova fonte de receita para as universidades públicas, permitindo a cobrança de mensalidades. Por necessidade de aprofundamento, recomendou-se a tramitação independente do item Autonomia Universitária. Com essa nova proposição tramitou como nº 370/96 tendo sido criada uma Comissão Especial sob a presidência da deputada Marisa Serrano. Por necessidade de aprofundamento, foi apresentado um substitutivo à proposta de Emenda à Constituição nº 370/96 que passou a tramitar com o nº 360-A/96. A questão da autonomia traz à baila questões, como modelo de educação superior, expansão do sistema, financiamento, controle de qualidade, avaliação institucional, credenciamento, gestão, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. O novo texto, a PEC nº 370-96, foi no sentido de suprimir a expressão “na forma da lei”, pois, uma vez disciplinada por lei ordinária, a autonomia pode ser modificada por qualquer lei ordinária, perdendo a proteção do texto Constitucional – “desconstitucionalização” da autonomia.

processo de privatização interna das instituições federais de ensino superior (Ifes), descomprometendo gradualmente o Estado com o seu financiamento, indicando claramente o caminho para a inserção das universidades e Cefetes na lógica capitalista de mercado, com a venda de serviços na área de pesquisa e extensão comunitária, com a cobrança de anuidades ou mensalidades aos alunos.

Analisando os programas que o governo vem propondo às universidades, como o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex)<sup>15</sup>, Programa de Incentivo à Docência (PID) – artigo 6º da MP nº 1657–18<sup>16</sup>, o Programa Nacional da Graduação, Edital nº 04/97–SESu/MEC, em implementação nas IFES (PNG), reconhecemos os indicadores da estratégia do governo de estabelecer a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, a separação entre as próprias universidades – de ensino, de pesquisa, de extensão, concentração de pesquisa em centros de excelência, com alta performance de qualidade e produtividade e gestão flexível de recursos humanos vinculados a projetos específicos, desinstitucionalizando recursos e pesquisadores, abrindo o caminho acelerado à privatização, “sintonizando a universidade com a Nova ordem Mundial, a lógica do mercado”.

O investimento em “nichos tecnológicos”, em detrimento dos investimentos em uma ampla base de competência educacional, científica e tecnológica nacional, pode ser a diferença entre a vida e a morte num mundo onde o crescimento depende dessa competência.<sup>17</sup>

Verifica-se aí a submissão do trabalho docente e de pesquisa a padrões e finalidades externas, determinados pelas exigências do mercado e decreta-se o fim da universidade pública como instituição histórica e como instituição democrática de garantia de direitos.

Reconhecemos aí expressões da proposta do Banco Mundial, enquanto estratégia de reforma, que está sistematizada, em seu documento **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**, em quatro pontos:

- maior diversificação dos tipos de instituição propondo instituições não-universitárias para atender à demanda de mercado e diminuir custos (p. 31);
- diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas de ensino superior através de três iniciativas: a) ensino pago; b) doações; c) atividades universitárias que gerem renda (p. 44);
- redefinição da função do Estado no que concerne ao Ensino Superior cujo ponto central é autonomia financeira (p. 61);
- adoção de políticas de qualidade e equidade, com nenhum ou pouco aumento dos gastos públicos (p. 74).

O “Programa Nacional para a Graduação (PNG)”, por exemplo, está vinculado ao quarto ponto das recomendações do Banco Mundial<sup>18</sup>.

#### AS DIRETRIZES PARA A GRADUAÇÃO

O Programa Nacional da Graduação é “uma ação da política de Ensino Superior do MEC, conjunta com a SESu e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação que objetiva organizar novas diretrizes gerais dos currículos dos cursos de graduação”<sup>19</sup>. Tal programa desdobra-se em duas linhas básicas: uma reconhecida como “Programa de Modernização<sup>20</sup> e Qualificação do Ensino Superior”, e outra como Programa de Incentivo à Docência (PID).

<sup>15</sup> Das 451 propostas candidatas, apenas 77 foram contempladas, o que corresponde a 17,1% de aprovação. 374 ficaram fora. Das contempladas, 80,5% concentram-se na região Sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo) e 16,9 % na região Sul (Paraná com três projetos, Santa Catarina com dois projetos, Rio Grande do Sul com treze projetos). As regiões Norte e Centro-Oeste não tiveram nenhum projeto aprovado, o Nordeste somente dois. Ver mais, *In*: Jornal Adunicamp. Publicação da Associação dos Docentes da Unicamp. São Paulo: Adunicamp, ano XV, setembro, 1997.

<sup>16</sup> Rejeitado pelo Congresso em 12/05/98, por força do movimento grevista nas Ifes.

<sup>17</sup> Sobre **base de competência**, consultar Schartz (1998).

<sup>18</sup> O Movimento Docente vem formulando críticas ao projeto interveniente do Banco Mundial. (Figueiras e Druck, 1997).

<sup>19</sup> Ofício Circular nº 019/98-GAB/SESu/MEC de 4 de março de 1998, informando sobre dotação de bolsas de incentivo associadas à dedicação e à avaliação da contribuição dos docentes para a melhoria do ensino da graduação.

<sup>20</sup> Verificar a crítica sobre modernização tecida por Chauí (1995).

As Diretrizes Curriculares Gerais para a Graduação correspondem, em nível do ensino superior, aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica<sup>21</sup>. São orientações do governo, emanadas do Ministério da Educação, visando **Direcionar o Processo de Formação Humana** nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado.

O documento **Convite Público – chamada de propostas** –, emitido pelo Ministério da Educação e Desporto, em 10 de novembro de 1997, estabelecia o prazo de 2 de março de 1998 para o envio de propostas. A definição de diretrizes está vinculada ao processo de renovação das autorizações e de reconhecimento dos cursos, assim como à avaliação institucional, notadamente no âmbito do Paiub.

Esse documento, sob o título de **informações básicas**, especifica e esclarece tópicos referentes: 1) **ao perfil desejado do formando** – visando garantir flexibilidade; 2) **às competências e habilidades desejadas** – visando adaptar e integrar o perfil profissional às exigências da sociedade; 3) **aos conteúdos obrigatórios** – definindo 50% de conteúdos comuns obrigatórios; 4) **à duração dos cursos** – tendendo à redução do tempo de formação.

As exigências de definição e aplicação de Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação – que significa rever/reformar projetos acadêmicos –, decorrem:

a) dos ajustes estruturais – reestruturação tecnológica e produtiva, estratégias do processo de reestruturação neoliberal

impostas aos países em desenvolvimento, que reduzem a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico, à lógica do mercado – pela manutenção de taxas de lucro e da propriedade privada;

b) das exigências estabelecidas pelas agências financiadoras, como o Banco Mundial, na definição de políticas educacionais no Brasil. **(El desarrollo en la práctica: la enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia);**

c) do novo ordenamento legal estabelecido pela LDB<sup>22</sup> (Lei nº 9.394/96, artigo 53, inciso II, que se coaduna com o disposto na Lei nº 9.131, de 15/11/95, com o disposto no Decreto Lei nº 2.026, de 10/10/96, e com artigo nº 14 do Decreto Lei nº 2.306, de 19/08/97.

d) da necessidade de **sintonizar a universidade com uma nova ordem mundial**, de modo a adaptar diferentes perfis profissionais às contínuas transformações do mercado de trabalho, que se transformará mais rapidamente no próximo milênio, visando à adaptação dos profissionais graduados aos novos paradigmas da sociedade moderna<sup>23</sup> – **o paradigma científico-tecnológico** –, para enfrentar o desafio do cenário mundial, que se caracteriza pelo uso de novas tecnologias, pelo processo de globalização, de transformação da geopolítica mundial com o surgimento dos grandes blocos regionais e a falência do comunismo. Urge adequar os cursos a esta situação (UFPE/Proacad. **Plano Acadêmico através das Diretrizes**

<sup>21</sup> Os PCNs são uma **linha de ação estratégica do MEC**. Decorrem do âmbito de convênios internacionais assinados pelo Brasil – **Conferência Mundial de Educação para Todos, Plano Decenal de Educação para Todos**, estabelecido entre os nove países mais populosos do mundo e com menores índices de produtividade em suas estruturas educacionais. Tais convênios desdobram-se no Brasil no **Acordo Nacional de Educação para Todos e nos Planos Decenais de Educação**, dos Estados, que introduz o MEC como formulador de diretrizes curriculares básicas/mínimas e, por outro, do preceito constitucional (artigo nº 210 da Constituição Federal/1988) e, ainda, das formulações que culminaram na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

<sup>22</sup> Do novo ordenamento legal, além da LDB nº 9.394/96, que, vale ressaltar, desrespeita e descumpre preceitos constitucionais, em relação à autonomia da universidade, consta ainda o Plano Nacional de Educação (PNE). Estão tramitando duas propostas no Congresso, uma do Poder Executivo e outra da sociedade brasileira. Tais leis podem ser encontradas em Saviani (1997) e em Saviani (1998).

<sup>23</sup> Desconsidera-se em tais documentos o “Holocausto Universal” determinado pela economia modernizadora que expurgará milhões de explorados e excluídos, considerados supérfluos no mundo atual. Tal crítica pode ser encontrada em Forrester (1997), e ainda, em Nunes (1997).

**Curriculares.** Proposta em construção. Recife, 1997)<sup>24</sup>.

Segundo Torres (1996), o Banco Mundial não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas e reformas, propostas aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das **macropolíticas até a sala de aula**. Para Tommasi, Warde e Haddad (1996), estas políticas declaram o objetivo da elevação da qualidade do ensino, enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e mantêm-se indiferentes à carreira e ao salário do magistério.

Impõe-se como imperativo da consciência histórica da classe trabalhadora que não cabe ao governo a ingerência na construção de diretrizes, mas, sim, garantir o financiamento para que, com autonomia científica e pedagógica, com base em processos coletivos internos, democráticos, com ampla participação e representação, construam-se eixos norteadores comuns em nível nacional para a formação acadêmica, inicial e continuada, cujo referencial seja o **padrão unitário de qualidade** na formação acadêmica.

O Processo de definição de diretrizes curriculares, sob os auspícios da política do MEC<sup>25</sup>, apresenta-se com características de “assalto às consciências e amoldamento subjetivo”. Os parâmetros desse **assalto** se revelam quando se comparam os processos em andamento, como a proposta neoliberal do governo (Edital nº 04/97, Ofício Circular nº 019/98 GAB/SESu/MEC de 4/3/98), com os processos anteriores de luta da sociedade brasileira pela universidade pública, gratuita e de qualidade, preservados na memória das entidades sociais (Andes-SN, Anped, Anfop, CBCE, Abess<sup>26</sup> e outras; Conselhos profissionais de saúde, psicologia, serviço social<sup>27</sup>, dos códigos de ética profissional<sup>28</sup>), a exemplo do que segue:

Levantando dados junto a associações envolvidas na elaboração de propostas básicas para projetos de formação profissional, constatamos a necessidade de um tempo pedagógico e político em torno de três a dez anos. Por exemplo: a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (Abess) elaborou uma **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional**, submetida a Comissão de Especialistas em Serviço Social da SESu/MEC,

<sup>24</sup> Além do documento mencionado, levei em consideração: 1) UFPE/Proacad. **Diretrizes curriculares gerais: uma questão acadêmica para os cursos de graduação**. Série Legislação Acadêmica nº 5, Recife, 1998; 2) UFPE/Proacad. **Proposta de um Projeto Acadêmico através das Diretrizes Curriculares**. Recife, 1997; 3) UFPE/Proacad. **Fórum Permanente de Desenvolvimento Acadêmico-Diretrizes Curriculares Rumo ao Novo Milênio**. Relatório, Recife, abril, 1998; 4) UFPE/Proacad. **Autonomia didático-científica e suas conseqüências no Sistema de Ensino Superior, na ótica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Recife, 1998; 5) UFPE/Proacad. **Rumo ao Novo Milênio. Programa de Modernização do Sistema de Ensino da Graduação da UFPE**. Recife, 1997; 6) UFPE/Proacad. **Uma visão geral sobre a nova LDB e a nova Reforma Universitária**. Série Legislação Acadêmica nº 2, Recife, 1997; 7) UFPE/Proacad. **Plano Acadêmico através das Diretrizes Curriculares**. Proposta em construção. Recife, 1997; 8) UFPE/Proacad. **Demanda e acesso para o Ensino Superior e seus desafios**. Recife, 1998; 9) UFPE/Proacad. **Proposta: cursos seqüenciais por campos de saber**. Recife, setembro 1997.

<sup>25</sup> O MEC estabeleceu prazos irrisórios para definição de Diretrizes Curriculares. O **Edital de Convite** expedido em 10 de novembro/97 estabeleceu como prazo de apresentação de propostas para 2 de março/98, o que equivale a três meses, nos quais – dezembro, janeiro e fevereiro – são de recesso escolar, festividades natalinas e de final de ano e de férias docentes.

<sup>26</sup> Abess – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. Consultar: SESu/MEC-Parecer às Diretrizes para o Curso de Graduação em Serviço Social. E ainda, Abess/Cedepss Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional – novos subsídios para debate. Recife/setembro/96. (mímio.)

<sup>27</sup> Em Of. Circular nº 0099/98, de 24 de março de 1998, o Conselho Federal de Psicologia, na pessoa da conselheira Presidente Ana Mercedes Bahia Bock, dirige-se aos Conselhos Estaduais questionado as formulações para diretrizes curriculares ao curso de Psicologia apresentadas pela Comissão de Especialistas convocados pela SESu/MEC. Reage clamando todos a dizer **não à Proposta da Comissão de Especialistas do MEC**.

<sup>28</sup> Para exemplificar, sugerimos o Código de Ética dos Profissionais de Serviço Social, aprovado em 14 de março de 1993 pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS).

foi aprovada em decorrência de grande mobilização, envolvendo setenta e duas unidades de ensino de serviço social, exaustivos debates em uma série de eventos – duzentas oficinas locais, vinte e cinco oficinas regionais e duas nacionais – criando condições para a participação das unidades de ensino na elaboração das novas diretrizes, aprovadas em **assembléia** com a participação de 80% das unidades de ensino. Isto ocorreu no período de 1994 a 1996, ou seja, três anos e não três meses como exigiu a SESu/MEC<sup>29</sup>. Para chegar a formulação da resolução nº 003/87 – CFE, que reordenou a formação do profissional de educação física, por exemplo, constatamos aproximadamente dez anos de debates dos profissionais da área (1979 a 1987). Mesmo assim, setores foram excluídos de participar e prevaleceram, hegemonicamente, as concepções sustentadas pelos docentes das instituições Paulistas, notadamente da USP, e as concepções defendidas pela Associação de Diretores das Faculdades de Educação Física de São Paulo<sup>30</sup>. Regulamentou-se a profissão sem código de ética. Mas esta é uma outra discussão a ser aprofundada em breve.

Tendo como referência, portanto, o que pode ser detectado em documentos já elaborados, destacamos alguns tópicos para aprofundar análises comparativas e reconhecermos as profundas e radicais diferenças entre as propostas do governo e as propostas da sociedade brasileira que defende a universidade pública, gratuita e de qualidade social para todos.

As idéias básicas a serem questionadas são:

- 1) **fundamentação filosófica:** o enfoque no perfil, na competência, nas habilidades, no individualismo, na adaptação ao mercado de trabalho *versus* "objetivos-avaliação na formação humana, profissional, com base nas necessidades da sociedade de transformação social, no mundo do trabalho"<sup>31</sup>;
- 2) **referências éticas (móvel da conduta humana e profissional):** o capital, o mercado mundializado, a globalização da economia *versus* "a luta histórica da classe trabalhadora pela emancipação humana e de classes econômica, social e cultural";
- 3) **justificativas:** sintonizar a universidade com uma nova ordem mundial, sintonia com paradigmas do mundo moderno, científico-tecnológico *versus* sintonia com as reivindicações e as aspirações das amplas massas, pelas transformações sociais do modo de produção capitalista;
- 4) **idéia de currículo:** as proposições para substituir o currículo mínimo *versus* "currículo espiralado com base no padrão unitário de qualidade que assegure uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora e conforme as aspirações da maioria da sociedade brasileira";
- 5) **organização do conhecimento:** a organização do conhecimento em disciplinas de forma etapista *versus* a "organização do conhecimento em ciclos, com critérios relacionados à relevância social";
- 6) **concepção de formação:** a formação propedêutica/etapista, os cursos sequenciais, o aligeiramento na formação *versus* "a formação integralizadora, inicial e continuada, espiralada, totalizante, de conjunto e de aprofundamento, como uma consistente base teórica".
- 7) **participação docente:** os incentivos à docência através de bolsas e produtividade atrelada à lógica das tarefas e da terceirização do trabalho com retirada de direitos e conquistas trabalhistas *versus* "uma docência democrática, valorizada por reajustes salariais dignos, com condições objetivas de trabalho adequadas, plano de carreira e política de capacitação docente";

<sup>29</sup> Por pressão do movimento grevista das Ifes/98, este processo está com o seu prazo comprometido.

<sup>30</sup> Estas informações poderão ser exatamente confrontadas em análises sobre a composição da Atual Comissão de Especialistas da SESU/MEC/99 e do Conselho Federal de Profissionais de Educação Física. Reconhecemos aí duas predominâncias: a) das Universidades do Sul e Sudeste, destacando-se as paulistas e, b) os envolvidos com instituições de ensino particulares.

<sup>31</sup> O Código de Ética dos Profissionais do Serviço Social é categórico na defesa e garantia dos direitos sociais e políticos da classe trabalhadora, o que se contrapõe às orientações neoliberais que acentuam a retirada de direitos e conquistas das constituições, normas e leis firmadas após anos e anos de lutas.

- 8) **concepção de aprendizagem:** a idéia do aluno como ator principal e construtor e as novas tecnologias como elemento revolucionário do processo *versus* "o aluno e o professor como produtores, consumidores e socializadores do conhecimento científico de relevância social para todos, dominando meios de produção e circulação democrática do saber";
- 9) **compreensão da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão:** é no aluno que deve acontecer a indissociabilidade ensino-pesquisa *versus* "indissociabilidade enquanto princípio da organização do trabalho pedagógico e de modelo de universidade";
- 10) **concepção de currículo:** por disciplinas, extensivo *versus* "currículo problematizado intensivo, com base em pesquisas matriciais, com abordagens qualitativas, pesquisa-ação, pesquisa-participante no currículo";
- 11) **concepção de reforma curricular:** revisão da estrutura e da natureza do currículo *versus* "alterações significativas na organização do processo de trabalho pedagógico e nas relações de poder e comunicação";
- 12) **visão de formação:** divisão entre formação acadêmica e formação profissional entre bacharéis e licenciandos, entre pesquisadores e aplicadores, com universidades de ensino, de pesquisa e de extensão/serviços *versus* "formação integral – sólida base teórica para intervenções nos campos de trabalho em expansão – pela ampliação do poder aquisitivo – distribuição de renda e por direitos assegurados e dever/responsabilidade do Estado";
- 13) **concepção de perfil profissional:** formação por perfil desejado (acadêmico e profissional, dicotomizado), com base em competências e habilidades ligadas ao mercado de trabalho *versus* "formação por objetivos-avaliação, com base em necessidades históricas, de relevância social, relacionadas ao mundo do trabalho capitalista e à perspectiva de sua superação, de acordo com interesses da sociedade brasileira";
- 14) **núcleo obrigatório:** – definição de percentual máximo comum obrigatório de 50% *versus* "referência no padrão nacional de qualidade e relevância social";
- 15) **tempo de integralização curricular:** redução do tempo de formação *versus* "ampliação da oferta para integralização da formação inicial e continuada, com qualidade social e com recursos/investimentos adequados";
- 16) **compreensão de formação crítica:** compreensão de espírito crítico restrito a dar e receber crítica – consciência intransitiva – *versus* "crítica como práxis social transformadora, implicando consciência transitiva crítica";
- 17) **concepção de inovação:** proposta inovadora/reforma<sup>32</sup> *versus* "proposta reconceptualizadora/alteração no propósito de trabalho pedagógico"<sup>33</sup>;
- 18) **processo de reformas:** processo orientado por comissões SESu/MEC (especialistas) e dentro das IES (direções/burocracia), monitoradas por agências financeiras internacionais *versus* "ampla participação, no tempo pedagógico e político necessário para democratizar experiências e envolver amplas parcelas de interessados nas reconceptualizações curriculares";

<sup>32</sup> A inovação pedagógica se transformou num novo modismo, inútil e vazio. A palavra de ordem é inovar sem se perguntar em função de que e a serviço de quem. (Balzan, 1980).

<sup>33</sup> Pinar (1979), em seu livro **La reconceptualización en los estudios de curriculum**, apresenta o conceito reconceptualização como sendo a reação diante do que vinha sendo feito. O enfoque da pesquisa curricular para os reconceptualistas é baseada na teoria marxista e o paradigma curricular é o dinâmico dialógico. Considera que as alterações devem ser de essência e não fenomênicas, e isto implica alterar processos de organização de trabalho, relações de poder e formas de comunicação e linguagem. Um dos principais curricularistas do Brasil é Antônio Flávio Barbosa Moreira. Ver mais a respeito em Moreira e Silva (1995). Os principais curricularistas em um enfoque tradicional são Taba, Taylor e Tyler. Os curricularistas empiristas conceituais influentes no Brasil são Berman e Broudy. Entre os reconceptualistas situam-se: Apple, Giroux, Young e Pinar. O curricularista que assessora o MEC na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio é Cesár Coll. Ver mais, *In: Coll* (1996).



- 19) **novo ordenamento legal:** aceitação, sem críticas, da nova LDB e do Plano Nacional de Educação, bem como de todas as medidas decorrentes da legislação *versus* "críticas/revogação da nova LDB e defesa de planos da sociedade civil"<sup>34</sup>;
- 20) **custos:** estão sendo previstos recursos para comissões realizarem o trabalho de elaboração de diretrizes para responder a prazos fixados por agências financiadoras internacionais *versus* "processo científico permanente instituído nas IES, pela via da avaliação curricular qualitativa e baseada na valorização do magistério superior";
- 21) **modelos e padrões de referência:** modernização, universidade de serviço, docência e pesquisa de resultados, privatizante e terceirizada *versus* "trabalho autônomo e autonomia criadora, dimensão pública da pesquisa tanto na sua realização quanto na destinação de resultados"<sup>35</sup>.

Este paralelo inicial indica, tão somente, que existem proposições que foram construídas em coletivos de pesquisadores e entidades da sociedade civil que apresentam elementos para a reconceptualização curricular, para além de meras inovações curriculares, pela via de diretrizes que, na essência, não alteram os pilares do currículo, a saber: o processo de trabalho pedagógico e as relações de poder e de comunicação.

#### A RECONCEPTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

A filosofia da práxis (Vázquez, 1977) ou filosofia marxista informa, do ponto de vista filosófico, epistemológico e de projeto de sociedade, a direção a ser assumida na formação humana, cujos indicadores metodológicos centrais são a unidade entre

teoria e prática, a criatividade e a reflexão crítica superadora.

Urge, portanto, reconhecermos o que são as reivindicações e as possibilidades de reconceptualização do currículo na perspectiva da filosofia da práxis. Nesse sentido, reconhecemos os seguintes indicadores preliminares e básicos para a formação:

- a) a reconceptualização do currículo pela reconceptualização da prática do processo de trabalho pedagógico, que implica a formação continuada de professores das IES na perspectiva de novas relações do trabalho pedagógico na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do plano de carreira e política de capacitação docente<sup>36</sup>;
- b) a valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato pedagógico no trato com conhecimentos científicos que dão direção ao processo de formação humana;
- c) a sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo;
- d) a construção teórica das áreas como categorias da práxis social;
- e) a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa;
- f) o trabalho partilhado/coletivo na construção do conhecimento interveniente
- g) o trabalho interdisciplinar, construído na base de novas relações de produção;
- h) novas formas de relação/unidade teoria-prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento;

<sup>34</sup> Apesar de representar a proposta da sociedade civil, o Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil merece crítica e deve ser reformulado em oito pontos, a saber: 1) pela revogação da LDB negociada no Congresso; 2) as idéias de parcerias; 3) as idéias privatizantes; 4) a idéia de políticas compensatórias; 5) as idéias voluntaristas e de cooperação eximindo o Estado de responsabilidades em relação ao déficit educacional e ao analfabetismo; 6) a guerra fiscal, incentivos fiscais; 7) reintroduzir o ensino de religião de forma disfarçada; 8) conselhos tripartite e a municipalização.

<sup>35</sup> Ver mais sobre Universidade de Resultados, *In*: Chaufé (1995).

<sup>36</sup> Ver mais, *In*: Capítulo II Do Plano Nacional de Capacitação Docente (PNCD). Proposta do Andes/SN para a Universidade Brasileira. Caderno 2, do Andes-SN

- i) novas relações entre professores e alunos, de responsabilidades mútuas entre os produtores e construtores de conhecimentos e da realidade;
- j) o trabalho como princípio na concepção de formação inicial e continuada;
- k) a superação da divisão e fragmentação nas habilitações, entre formação acadêmica e profissional;
- l) a auto-organização do coletivo, para a autonomia, criatividade, e responsabilidade social.

Os indicadores aqui levantados estão referenciados nas demandas/necessidades<sup>37</sup> sociais tradicionais, emergentes, imediatas, mediatas e históricas para as intervenções profissionais, à luz do projeto histórico anticapitalista (o projeto histórico socialista). Podem ser aprofundados na ampla literatura crítica atualmente existente acerca da formação profissional e currículo.

Considerando que “a ciência não é apenas um produto da razão mas um produto da sociedade, que nasce das necessidades da produção material” (Tsygankov 1987:8), nos cabe agora resistir, com posição ideológica clara, o que se expressa em uma vontade coletiva, por uma orientação histórica presente na classe que-vive-do-trabalho. Lembrando que, quanto menos resistência, mais avançam as políticas neoliberais, e que a resistência é legítima, pois expressa a vontade coletiva, construída historicamente pela classe trabalhadora.

### A RESISTÊNCIA ATIVA

A grande referência histórica para orientar a **prática pedagógica, a produção do conhecimento, a formação humana e a intervenção em políticas públicas** são as reivindicações e as necessidades históricas do povo brasileiro, por condições objetivas de

existência humana dignas, por liberdade, democracia, cidadania, equidade e justiça social.<sup>38</sup>

Os dados da realidade atualizam os conteúdos históricos da luta de classes<sup>39</sup>. A **tarefa estratégica é entrar nas lutas cotidianas**, para encontrar pontos de apoio entre um sistema de reivindicações que parta das atuais condições objetivas e conduza à conquista no plano da formação humana, o que significa poder definir a direção das políticas públicas, do projeto de escolarização, do projeto político-pedagógico da instituição, e da orientação clara e precisa da prática pedagógica.

A tarefa não é reformar ou humanizar o capitalismo, modernizá-lo ou adaptar a formação aos novos paradigmas científicos-tecnológicos. Isto a história da luta de classes já provou ser impossível.

O que se exige é a atenção à tática, mesmo às pequenas e parciais. O **movimento revolucionário defende incansavelmente os direitos democráticos dos trabalhadores e suas conquistas sociais**.

Não podemos esquecer as lições históricas da luta dos trabalhadores pelas suas reivindicações.

*Educação do povo a cargo do Estado é absolutamente inaceitável. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos... e outra, completamente diferente, é nomear o Estado o educador do povo. Contrariamente, o que se há de fazer é subtrair a educação a toda e qualquer influência por parte do governo (...). É o Estado que necessita receber do povo uma Educação severa (Marx, 1995:55).*

<sup>37</sup> Necessidade é aqui considerada enquanto uma categoria e representa um grau de desenvolvimento do conhecimento social e da prática. A atividade prática mostra a existência objetiva e real da necessidade. Cheptulin (1982), aborda esse assunto.

<sup>38</sup> No **Programa de Transição**, encontramos as Premissas Objetivas da Revolução Socialista Trotsky. **Programa de Transição**. São Paulo: Comissão de Formação, 1995. 55º aniversário do assassinato de Trotsky e 100º aniversário da morte de F. Engels.

<sup>39</sup> **A Opção Brasileira**, escrito por um coletivo de autores, entre os quais destacam-se Sader, Stédile, Greenhalgh, Bacelar e editado pela Contraponto, Rio de Janeiro/1998, traz dados atualizados sobre as lutas no Brasil e que opções encontramos, enquanto proposições superadoras.

Docentes, estudantes e técnicos-administrativos estão resistindo à ofensiva neoliberal (Paulo Netto, 1995), através da greve e outras ações, dentre as quais distinguem-se as ações no parlamento, ações junto a outros setores organizados da sociedade civil em luta e protestos contra a destruição do patrimônio público, a perda de conquistas sociais (**Jornada contra o desemprego e por direitos sociais**, Brasília 20/05/98).

Urge lutar contra o “assalto às consciências e o amoldamento subjetivo” pela via de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, sob os auspícios da política do governo para a educação superior. É hora de dar um basta a esta política que compromete o futuro do Brasil como Nação soberana! Urge recolocar a discussão da soberania nacional, especificamente no âmbito da **formação humana das novas gerações**.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. **El Desarrollo en la práctica. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. ISBN 0-8213-2773-9.
- BALZAN, Neuton César. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. *In: Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciências da Educação – Cedes*, nº 6, p. 119-139, junho. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1980.
- CESÁR COLL. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996.
- CHAUÍ, M. Em torno da universidade de resultados e de serviços. *Revista USP*, nº 25, p. 54-61, março/maio. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista. Categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COGIOLLA, O. **A crise capitalista e a universidade brasileira**. XVII Congresso do Andes/SN, fevereiro, 1998. (mimeo).
- COGIOLLA, O e KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1995.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 1, Lisboa: Seara Nova, 1976.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.
- FIGUEIRAS, L. e DRUCK, Graça. O projeto do Banco Mundial, o governo FHC e a privatização das universidades federais. **Plural. Revista da Associação dos professores da UFSC – SSIND**. 6(9):15-27, 1997.
- MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. Portugal: Centelha, 1975.
- MIRAGAYA, Júlio. Alca: O estrangulamento das Nações. **Gazeta Mercantil-Distrito Federal**, ano I, nº 127, quinta-feira, 16 de abril, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, Tomas Thadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995.
- NUNES, Silma. Análise de conjuntura ou uma reflexão sobre a modernidade. *In: Adufu. Revista de balanço da Diretoria Executiva da Adufu-SS. Gestão Reconstrução*, p. 20, novembro, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. O Acordo multilateral de investimento. **Folha de São Paulo**. 2–Dinheiro, 15 de março, 1998.
- SAVIANI, D. **A nova lei da Educação LDB trajetória limites e perspectivas**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1998.
- SCHARTZ, Gilson. Tecnologia ainda pode salvar os japoneses. **Folha de São Paulo**. Tendências Internacionais 2–Dinheiro, domingo, 5 de abril, 1998.
- SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. *In: TOMMASI, L.; WARDE, M. e HADDAD, S. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, p. 9-12, São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, M. L. Q. **Mercosul – direitos humanos, globalização e soberania**. Belo Horizonte: Inédita, 1997.
- SOUZA, J. F. Os desafios educacionais no Nordeste e a responsabilidade dos centros de educação e suas universidades públicas. **Cadernos do Centro de Educação**. Ano 1, março, 1997.
- TAFFAREL, Celi. **A prática pedagógica na produção do conhecimento e formação acadêmica na área de educação física e esporte no Nordeste do Brasil**. Relatório de Pesquisa financiada pelo CNPq. Processo nº 521941/96-2 (NV). Recife: UFPE, 1998.
- TOMMASI, L; WARDE, M. e HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC, Ação Educativa, 1996.
- TORRES, Rosa Marí. Melhoria e Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: TOMMASI, L e WARDE, M. HADDAD, S. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez: PUC, Ação Educativa, p. 125-193, 1996.
- TROTSKY, **Programa de transição**. São Paulo: Comissão de Formação, 1995. 55º aniversário do assassinato de Trotsky e 100º aniversário da morte de F. Engels, 1995.
- TSYGANKOV, V. **O socialismo e a ciência**. *In: Academia de Ciências de URSS (Org.) Moscou: Progresso*, 1987.
- VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

