DOCÊNCIA em FORMAÇÃO

Saberes Pedagógicos

Coordenação:
Selma Garrido Pimenta

CÓPIA NÃO AUTORIZADA É CRIME
ABDR
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIREITOS REPROGRÁFICOS
RESPEITE O DIREITO AUTORAL
EDITORA AFILIADA

da_relacao_com_saber_sumar_estágio.qxd 18/12/2014 13:22 Page 2



© 2013 by Bernard Charlot

© Direitos de publicação
CORTEZ EDITORA
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes
05014-001 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Direção
José Xavier Cortez

Editor
Amir Piedade

Preparação
Alexandre Soares Santana

Revisão
Alessandra Biral
Gabriel Maretti

Edição de Arte
Mauricio Rindeika Seolin

Ilustração de capa
Antonio Carlos Tassara de Padua

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Charlot, Bernard
Da relação com o saber às práticas educativas / Bernard Charlot – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

ISBN 978-85-249-2050-9

1. Educação. 2. Globalização 3. Pedagogia 4. Sociologia educacional – I. Título. II. Série.

13-05843 CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Sociologia da educação 306.43

Impresso no Brasil – abril de 2023

Bernard Charlot

Da relação com o saber às práticas educativas

1ª edição

6ª reimpressão

CORTEZ EDITORA

Sumário

Aos professores 9

Apresentação da coleção 11

Prefácio 21

Prólogo 29

Capítulo I Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate 35
1. As décadas de 1960 e 1970: a educação pensada em uma lógica econômica 39
2. Da década de 1980 para cá: novas lógicas econômicas, sociais e educacionais 42
3. A globalização neoliberal e seus efeitos atuais e virtuais sobre a escola 47
4. Os altermundialistas e a Educação Para Todos: o desafio de uma solidarização entre os membros da espécie humana 56
5. Conclusão 59

Capítulo II Trabalho e educação: abordagens antropológica e sócio-histórica 63
1. A questão antropológica: do trabalho como castigo e servidão ao trabalho como fundamento da dignidade e da liberdade humanas 66
2. Trabalho e educação: quatro posturas para pensar a relação 72
3. A abordagem sócio-histórica: educação e trabalho no Estado Educador, no Estado Desenvolvimentista e no Estado Regulador 79

CAPÍTULO III O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO 91
1. A escola e o professor na encruzilhada das contradições econômicas, sociais e culturais 94
2. As contradições no cotidiano: a professora na escola e na sala de aula 102
2.1. O professor herói e o professor vítima ... 103
2.2. "Culpa" do aluno ou "culpa" do professor? 107
2.3. Tradicional ou construtivista? 109
2.4. Ser universalista ou respeitar as diferenças? 117
2.5. Restaurar a autoridade ou amar os alunos? 120
2.6. A escola vinculada à comunidade ou a escola lugar específico? 126

CAPÍTULO IV A ESCOLA E O TRABALHO DOS ALUNOS 131
1. A questão da atividade do aluno: um debate teórico e epistemológico 134
1.1. A questão da atividade na Sociologia das posições e disposições 134
1.2. A análise dos implícitos da atividade na Sociologia de Bourdieu e nos Estudos de gênero 138
1.3. Por que é preciso levantar a questão da atividade do aluno? 142
2. A atividade escolar, na perspectiva da própria escola e na dos alunos 147
2.1 Qual é a especificidade da atividade escolar? 147
2.2. Será que a atividade escolar pode ser considerada um *trabalho*? 151

2.3. Quando a atividade escolar se degrada em trabalho alienado 153

CAPÍTULO V RELAÇÃO COM O SABER NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES ANTROPOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS 155
1. Questões pedagógicas e epistemológicas ... 158
2. Além da questão sociológica 163
3. Questões antropológicas 167
4. Volta às questões pedagógicas 176

CAPÍTULO VI QUAL O LUGAR PARA AS ARTES NA ESCOLA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA? 183
1. Por que, historicamente, a sociedade ocidental e sua escola marginalizaram as Artes? 187
2. Pedagogia "nova", Dança "moderna", Jogos teatrais: a guinada do século XX 197
3. O ensino da Dança e do Teatro na sociedade contemporânea 205
4. Sujeito, Desejo e Arte na sociedade contemporânea 218

CAPÍTULO VII O QUE CHAMAMOS DE "NATUREZA"? CONTRIBUIÇÃO PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL 231
1. O homem é produto da História. A Natureza atual também 234
2. A mãe boa, a mãe má, o pai: os significados associados à ideia de Natureza 238
3. O tema da Natureza no pensamento pedagógico 244

Capítulo VIII Educação para a Cidadania à época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? 253
1. Por que, hoje, tanto se fala de cidadania? Argumentos, dúvidas, suspeitas 256
2. Educação e Cidadania no Estado Educador 261
3. Educação e vínculo social nos Estados Educador, Desenvolvimentista e Regulador 267

Referências 279

Aos professores

A **Cortez Editora** tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a **Coleção Docência em Formação**, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e a formação contínua daqueles que estão em exercício da docência.

Resultado de reflexões, pesquisas e experiências de vários professores especialistas de todo o Brasil, a Coleção propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura um projeto inédito no mercado editorial brasileiro por abarcar a formação de professores para todos os níveis de escolaridade: **Educação Básica** (incluindo a **Educação Infantil**, o **Ensino Fundamental** e o **Ensino Médio**), a **Educação Superior**, a **Educação de Jovens e Adultos** e a **Educação Profissional**. Completa essa formação com os Saberes Pedagógicos.

Com mais de 30 anos de experiência e reconhecimento, a Cortez Editora é uma referência no Brasil, nos demais países latino-americanos e em Portugal por causa da coerência de sua linha editorial e da atualidade dos temas que publica, especialmente na área da Educação, entre outras. É com orgulho e satisfação que lança a **Coleção Docência em Formação**, pois estamos convencidos de que se constitui em novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma escola melhor e mais comprometida com a mudança social.

José Xavier Cortez
Editor

Apresentação da coleção

A Coleção **Docência em Formação** tem por objetivo oferecer aos professores em processo de formação e aos que já atuam como profissionais da Educação subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Sem desconhecer a importância desse documento como referência legal, a proposta desta Coleção identifica seus avanços e seus recuos e assume como compromisso maior buscar uma efetiva interferência na realidade educacional por meio do processo de ensino e de aprendizagem, núcleo básico do trabalho docente. Seu propósito é, pois, fornecer aos docentes e alunos das diversas modalidades dos cursos de formação de professores (licenciaturas) e aos docentes em exercício, livros de referência para sua preparação científica, técnica e pedagógica. Os livros contêm subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos, bem como ao campo dos saberes relacionados aos conhecimentos especializados das áreas de formação profissional.

A proposta da Coleção parte de uma concepção orgânica e intencional de educação e de formação de seus profissionais, e com clareza do que se pretende formar para atuar no contexto da sociedade brasileira contemporânea, marcada por determinações históricas específicas.

Como bem mostram estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não gerando efeitos sobre o social. Por isso, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante do coletivo da escola – diretores, professores, funcionários e pais de alunos – dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nas últimas décadas, diferentes países realizaram grandes investimentos na área da

formação e desenvolvimento profissional de professores visando essa finalidade. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

1. conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
3. conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação;
4. conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Vale ressaltar que identidade que é *profissional,* ou seja, a docência, constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. E, como tal, ele deve ser valorizado em seus salários e demais condições de exercício nas escolas.

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, *valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.*

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor

os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frugal; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente considerados façam frente a elas. Espera-se, sim, que coletivamente apontem caminhos institucionais ao seu enfrentamento.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade.

Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor incorpora o conhecimento elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real.

A Coleção investe, pois, na perspectiva que valoriza a capacidade de decidir dos professores. Assim, discutir os temas que perpassam seu cotidiano nas escolas – projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissionalidade dos professores, violência, cultura, religiosidade, a importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, a ação coletiva e interdisciplinar, as questões de gênero, o papel do sindicato na formação, entre outros –, articulados aos contextos institucionais, às políticas públicas e confrontados com experiências de outros contextos escolares e com as teorias, é o caminho a que a Coleção **Docência em Formação** se propõe.

Os livros que a compõem apresentam um tratamento teórico-metodológico pautado em três premissas: há uma estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o conhecimento se produz de forma construtiva e existe uma íntima articulação entre teoria e prática.

Assim, de um lado, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois

visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que se ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos inserindo-se em uma estrutura organizacional em que participa das decisões e das ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

De outro ponto de vista, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim, trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar.

Na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como *princípio cognitivo*, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como *princípio formativo* na docência.

Além disso, é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Em sua essência, a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Decorre dessa condição a atribuição de um lugar central ao estágio, no processo da formação do professor. Entendendo que o estágio é constituinte de todas as disciplinas percorrendo o processo formativo desde seu início, os livros da Coleção sugerem várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. O estágio também pode ser realizado como espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

Considerando que a relação entre as instituições formadoras e as escolas pode se constituir em espaço de formação contínua para os professores das escolas assim como para os formadores, os livros sugerem a realização de projetos conjuntos entre ambas. Essa

relação com o campo profissional poderá propiciar ao aluno em formação oportunidade para rever e aprimorar sua escolha pelo magistério.

Para subsidiar a formação inicial e continuada dos professores onde quer que se realizem: nos cursos de licenciatura, de pedagogia e de pós-graduação, em universidades, faculdades isoladas, centros universitários e Ensino Médio, a Coleção está estruturada nas seguintes séries:

Educação Infantil: profissionais de creche e pré-escola.

Ensino Fundamental: professores do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

Ensino Médio: professores do Ensino Médio.

Ensino Superior: professores do Ensino Superior.

Educação Profissional: professores do Ensino Médio e Superior Profissional.

Educação de Jovens e Adultos: professores de jovens e adultos em cursos especiais.

Saberes pedagógicos e formação de professores.

Em síntese, a elaboração dos livros da Coleção pauta-se nas seguintes perspectivas: investir no conceito de *desenvolvimento profissional*, superando a visão dicotômica de formação inicial e de formação

continuada; investir em sólida formação teórica nos campos que constituem os saberes da docência; considerar a formação voltada para a profissionalidade docente e para a construção da identidade de professor; tomar a pesquisa como componente essencial da/na formação; considerar a prática social concreta da educação como objeto de reflexão/formação ao longo do processo formativo; assumir a visão de totalidade do processo escolar/educacional em sua inserção no contexto sociocultural; valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva; considerar a ética como fator fundamental na formação e na atuação docente.

São Paulo, 21 de fevereiro de 2012
Selma Garrido Pimenta
Coordenadora

Prefácio

Maria Amélia Santoro Franco

Prefácio

Maria Amélia Santoro Franco

Bernard Jean Jacques Charlot nasceu em Paris, em 1944. Formou-se em Filosofia em 1967 e, dois anos depois, foi lecionar Ciências da Educação na Universidade de Túnis, na Tunísia. De volta à França, em 1973, trabalhou por catorze anos na École Normale, uma instituição de formação de docentes. No período de 1987 a 2003, atuou como professor catedrático da Universidade de Paris 8, onde fundou a equipe de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais), voltada para a elaboração dos elementos básicos da teoria da relação com o saber. Após se aposentar, veio para o Brasil. Como pesquisador visitante do CNPq na Universidade Federal de Mato Grosso, seguiu fazendo pesquisas até ser convidado para ser professor visitante na Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju. Desde 2006, é lá que coordena as relações internacionais do grupo de pesquisas Educação e Contemporaneidade (Educon), sendo, desde 2010, professor visitante nacional sênior da Capes na UFS.

Epistemologicamente falando, Bernard esteve sempre à procura da efetividade da ação educativa para as classes populares e, dessa forma, sempre foi considerado um educador engajado com as questões escolares dos menos favorecidos. Assim, ainda muito novo, aos 31 anos de idade, revoluciona o pensamento

pedagógico ao pontificar que havia mistificações no discurso pedagógico e que a escola nova não necessariamente produzia uma melhor condição de ensino às crianças nem democratizava as relações sociais. Aliás, como afirma, a escola continuava funcionando de forma socialmente injusta e inadequada. Aos que nada possuem, ela pouco oferece, além de produzir sentimentos de desvalia e comiseração; aos que são bem-dotados culturalmente ou socialmente, ela reforça as convicções de um saber elitista. Neste primeiro momento de sua carreira, a grande questão foi a convicção de que a educação é uma ação política.

Com essa perspectiva política é que Bernard vai enfrentar e enriquecer as teorias da reprodução tão em moda na década de 1980 (Althusser, 1970; Bourdieu; Passeron, 1970; Baudelot; Establet, 1971; Bowles; Gintis, 1976). Com perguntas simples, ele clama pela singularidade, clama por uma pedagogia do sujeito: se as teorias da reprodução de alguma forma explicam o fracasso escolar através da origem sociocultural dos alunos, essas teorias não explicam os casos marginais, ou seja, crianças provenientes de meios socioculturais desprivilegiados e que, no entanto, saem-se bem na escola.

Bernard Charlot também estranha o fato de as teorias da reprodução ignorarem a questão do saber escolar, reduzindo a escola a um espaço onde se processam mecanismos de diferenciação social.

Superando a lógica posta pelas teorias da reprodução, sem por isso ignorar a desigualdade social face à escola, Bernard vai olhar profundamente para o sujeito, para sua história individual; vai refletir

sobre a singularidade das práticas pedagógicas e das práticas docentes. Aliando reflexão e pesquisa com jovens das classes populares chega inicialmente ao conceito de *relação social com o saber* (1979) para posteriormente defini-lo como *relação (epistêmica e identitária) com o saber* (Charlot; Bautier; Rochex, 1992). Em ambos os conceitos, o que se realça é a questão da singularidade e do sentido.

Ao procurar compreender as histórias singulares, propõe o conceito de *leitura positiva da realidade*, mais uma vez rompendo com a perspectiva infeliz e injusta de pensar o fracasso escolar na dimensão de carência, de ausência, de *handicaps*. A perspectiva da leitura positiva fornece elementos transformadores e emancipatórios para se lidar com o suposto fracasso escolar. Essa forma de ler a realidade fornece as bases de uma leitura plural e generosa do momento vivido pelo estudante, que, na perspectiva *charloniana,* passa a ser visto como um sujeito que lê e interpreta o mundo e não um objeto onde faltam pedaços ou cores. A leitura positiva permite colocar o aluno em situação de diálogo cognitivo, tal qual pensava Paulo Freire.

Foi possível, a partir de seus estudos, afirmar: "O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso" (Charlot, 2000, p. 16) e essa afirmação não é trivial. É uma enorme mudança de perspectiva para a compreensão da responsabilidade social da educação escolar, o que impõe uma enorme tarefa à Didática e à Pedagogia.

Conheci pessoalmente Bernard Charlot em Sherbrooke, Canadá, por ocasião do 13th International Congress of the WAER em 2000, momento em que

Congresso Internacional da Associação Mundial de Ciências da Educação (WAER).

finalizava meu doutorado. Trazia em minhas reflexões seus trabalhos referentes à "Mistificação pedagógica", um texto seu publicado nos cadernos de pesquisa em 1996, no qual já explicitava seu conceito da relação com o saber, e dois outros livros: *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi* e *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie,* livros com os quais, além de outros tantos, de diferentes autores franceses, minha orientadora Selma Garrido Pimenta me presenteara no primeiro encontro de orientação.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

Idem. *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi.* Paris: ESF, 1995.

Idem. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie.* Paris: Anthropos, 1997.

Neste primeiro contato, pude observar que ele já falava um pouco de português e gostava muito do Brasil. Combinamos que ele viria participar de minha banca de doutoramento na Universidade de São Paulo, o que aconteceu no início de 2001. Desde então, tenho o privilégio de sua amizade e o privilégio de muitas interlocuções pedagógicas.

Entre 2010 e 2011 tive também a oportunidade de tê-lo como orientador de meu pós-doutorado. Nesta ocasião, ao realizar leituras que me indicava, percebi que havia muitos textos seus com pouca divulgação no Brasil. Dessa forma, surgiu a ideia de compô-los em um livro de forma a disponibilizar sua leitura de uma forma ampliada. Ao reunir os artigos, percebemos que havia muitos e os selecionamos com base nos critérios que serão a seguir descritos pelo próprio autor.

O livro está composto por textos atuais, relevantes e trazem entre si uma composição articulada, que contextualiza a educação em suas contradições contemporâneas, em uma perspectiva antropológica, permeada por tensões que reverberam na escola e complexificam o trabalho docente.

Considerando essa articulação e ainda levando em conta sua teoria da relação com o saber, que permeia toda a sua obra, é que optamos pelo título: *Da relação com o saber às práticas educativas*.

Desta forma, este é um livro que virá compor e enriquecer a Série Saberes Pedagógicos, dentro da Coleção Docência em Formação. É um livro que trará contribuições importantes para todos os docentes que atuam nas diferentes modalidades e segmentos do ensino.

São Paulo, 2 de janeiro de 2013.

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Prólogo

Prólogo

A maioria dos textos que compõem este livro já foi publicada. São textos recentes, escritos entre 2007 e 2011, para revistas ou livros coletivos. Resolvi juntá-los em um livro por dois motivos. Em primeiro lugar, porque nem sempre é fácil encontrar um artigo quando uma revista não disponibiliza um acesso à Internet e fica até difícil saber que um texto existe quando foi publicado como capítulo de um livro coletivo. Além disso, considero que se deve resistir à pressão atual, desvalorizando os livros em proveito de artigos em revistas indexadas. Originada na área das Ciências Naturais, essa pressão ignora tanto a dinâmica da produção nessas ciências, em que o artigo é precedido e acompanhado por documentos e relatórios, como a especificidade das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, que precisam desenrolar um universo problemático e conceitual amplo, em que muitos temas se cruzam, ecoam, sustentam-se, interrogam-se uns aos outros.

No primeiro levantamento que fiz, havia mais treze textos. Obviamente, era impossível publicar tudo em um só livro. Escolhi os textos com base em três critérios: a coerência do livro, o grau de simpatia que sinto pelos vários textos que escrevi, a eventual dificuldade para obter uma autorização de republicação.

Ao juntar textos publicados separadamente, não se oferece um número de revista escrito por uma só pessoa, mas, sim, proporciona-se o universo intelectual comum em que foi concebido cada um desses textos. Contudo, para evidenciar esse universo, é necessário pensar cuidadosamente a construção e a arquitetura do livro.

O primeiro capítulo tenta colocar ordem no debate sobre educação e globalização e, para tanto,

apresenta as lógicas econômicas e sociais que estruturam a escola e os debates pedagógicos desde a década de 1960.

Hoje em dia, logo que se fala em escola, pensa-se em trabalho e emprego. Ao distinguir as lógicas educacionais dos Estados Educador, Desenvolvimentista e Regulador, o segundo capítulo prolonga o texto anterior e mostra como essa pseudoevidência foi construída historicamente. Ele introduz também uma perspectiva antropológica, que atravessa todo o livro: trabalho e educação são duas características fundamentais da espécie humana.

Os terceiro e quarto capítulos do livro focam esta questão do trabalho: o do professor e o do aluno.

Na sociedade contemporânea, o docente trabalha na encruzilhada de numerosas contradições econômicas, sociais e culturais, que o terceiro capítulo analisa em referência à realidade cotidiana da escola. Essa preocupação, também, permeia todo o livro: por mais sócio-histórica ou antropológica que seja a abordagem, nunca se deve esquecer o ponto de vista das práticas cotidianas. Não se pode mudar a escola se não se entende, ao mesmo tempo, quais são as tensões fundamentais que a comovem e como ela as enfrenta no dia a dia.

O quarto capítulo aborda a questão da atividade do aluno: quais são a natureza e a especificidade dessa atividade? Será que ela pode ser considerada um *trabalho* ou será que só importa na escola o que a Sociologia da reprodução chamou de *capital* cultural?

O quinto capítulo constitui o centro de gravidade do livro: a análise da relação com o saber na sociedade

contemporânea articula, por um lado, questões antropológicas, epistemológicas e sociais fundamentais e, por outro, práticas, noções e debates que permeiam o cotidiano da escola e da educação: o que é uma aula "interessante", um aluno "preguiçoso", o que fazer com a diferença cultural etc.? Este é o projeto fundamental deste livro: *da relação com o saber às práticas educativas*.

Os três últimos capítulos abordam temas fundamentais e até urgentes, valorizados nos discursos atuais, mas marginalizados na realidade escolar e social: a Arte, a Educação Ambiental e a Cidadania.

Qual lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea? Ao evidenciar os vínculos históricos entre balé, teatro clássico e pedagogia "tradicional" e, em outra configuração cultural, entre dança moderna, jogos teatrais e pedagogia "nova" e, assim, ao mostrar que, ao longo da história, a questão do corpo liga e opõe Pedagogia e Arte, o sexto capítulo torna mais clara a situação da arte na escola e, também, debates pedagógicos que se originam na relação com o corpo.

O que chamamos de "Natureza"? Escrito em coautoria com Veleida Anahi da Silva, o sétimo capítulo desenvolve uma reflexão crítica sobre o uso do conceito de "Natureza". Assim, ele ecoa as questões antropológicas levantadas no livro, esclarece debates fundamentais entre pedagogias "tradicional" e "nova" e contribui para uma abordagem crítica em Educação Ambiental.

Por que, hoje, tanto se fala de educação para a cidadania? Por que um tema ligado ao Estado Educador

está se impondo nos debates da sociedade globalizada e do Estado Desenvolvimentista e Regulador? Trata-se de uma atualização do antigo projeto de moralizar o povo ou de uma aspiração de novos valores? Além de abordar uma questão pedagógica de atualidade, o oitavo capítulo volta à questão da globalização, que abriu o livro. Tratada no primeiro capítulo de um ponto de vista econômico e social, essa questão reaparece no último em uma perspectiva antropológica: além da educação para a cidadania, o desafio contemporâneo fundamental é o de uma educação para a humanidade.

Capítulo I

Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate

Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate

Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, em 14 de junho de 2007. O texto foi publicado pela revista *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 4, p. 129-136, out.-dez. 2007.

A palavra globalização passou a ser muito utilizada nos discursos sobre educação, às vezes de forma positiva – "na época da globalização tem que fazer isso...", – muitas vezes de forma negativa. No decorrer da História, o que se opunha à educação foi chamado de diabo; nas décadas de 1960 e 1970, foi identificado como Reprodução; hoje em dia é simbolizado pela globalização. Não estou dizendo que não devamos prestar atenção à globalização, muito menos que ela não traga problemas, mas que, ao utilizar assim a palavra, misturam-se vários processos. Para se entender as relações entre Educação e globalização, é preciso distinguir pelo menos quatro fenômenos, aqui enunciados e, a seguir, analisados.

Primeiro fenômeno: o fato de a educação ser pensada em uma lógica econômica, fato esse que aconteceu nas décadas de 1960 e 1970, na época do Estado Desenvolvimentista, antes da globalização.

Segundo fenômeno: as novas lógicas socioeconômicas, que se impuseram na década de 1980. As décadas de 1960 e de 1970 levaram a uma crise. Essa "crise", que, na verdade, foi uma mudança estrutural do capitalismo mundial, induziu, por um lado, novas lógicas econômicas e sociais e, por outro, uma aceleração da integração

econômica internacional, designada como globalização. As lógicas da qualidade, da eficácia, da territorialização apareceram na década de 1980, que foi também a década em que se desenvolveu a globalização, mas não nasceram desta. Não são filhas da globalização, são irmãs ou primas. É verdade que podem servir à globalização e ao neoliberalismo, mas podem também aprimorar um serviço público; de modo mais amplo, são lógicas de modernização.

Terceiro fenômeno: a própria globalização, integração entre as economias, e, portanto, entre as sociedades de vários países. Até agora, pouco incidiu sobre a educação, pelo menos em países como França ou Portugal; teve efeitos em países do sul, através do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Entretanto, poderia provocar uma verdadeira revolução na escola, inclusive em países como França e Portugal, se fosse finalizado o projeto de liberalização dos serviços que está em andamento na Organização Mundial do Comércio (OMC), com o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS).

Por fim, não se deve esquecer de um quarto processo: o movimento que aceita a abertura mundial, sem por isso concordar com a lógica neoliberal da globalização. Poder-se-ia chamá-lo movimento para a solidarização da espécie humana. É um movimento desenvolvido pelos Fóruns Sociais Mundiais nascidos em Porto Alegre, inclusive o Fórum Mundial de Educação e, de outra forma, pelas Nações Unidas, com Educação Para Todos (EPT) e o programa do Milenário.

As datas dos processos podem variar. Ao dizer "isso aconteceu na década de 1960, ou de 1980", está-se

falando no tempo dos Estados Unidos, da Europa, do Japão, de países emergentes como Coreia do Sul, mas as datas podem ser outras em outros países. O que não varia é a existência de quatro fenômenos ou processos, que não devem ser confundidos, embora possam ser articulados em diversas formas.

1. As décadas de 1960 e 1970: a educação pensada em uma lógica econômica

A maior mudança da escola na época contemporânea já ocorre nas décadas de 1960 e 1970 e, portanto, é anterior à globalização. Consiste em pensar a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento. Antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, permanece um Estado Educador: pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores. A partir dos anos 1950 e, sobretudo, 1960, ele se torna Estado Desenvolvimentista: claramente (França, Japão, Coreia do Sul, Brasil etc.) ou de forma disfarçada (Estados Unidos), ele pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento. Essa política encontra um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados, que uma escolaridade mais longa permite ocupar e, portanto, por satisfazer as classes médias e despertar esperanças nas classes populares.

Do ponto de vista escolar, a ambição é construir a escola fundamental, escola de nove anos que começa aos seis anos e vai até os quinze. Prolonga-se a escolaridade obrigatória, abre-se o primeiro segmento do

que era o ensino secundário e acontece uma massificação da escola, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização. Aparecem novos problemas materiais e financeiros, muito difíceis de serem superados nos países do sul, a tal ponto que, nos países pobres, ainda não se tenha atingido o objetivo da escola fundamental para todos.

Surgem também novos problemas pedagógicos, ao passo que ingressam no fim da escola fundamental novos tipos de alunos. Mas tem-se de tomar cuidado com esse assunto. Espalhou-se a ideia de que se abriu a escola para o povo, sem que mudasse a escola. Na verdade, muitas coisas mudam na década de 1970. Transforma-se bastante a relação pedagógica: a forma como os alunos relacionam-se com os seus professores não tem nada a ver com o que acontecia na década de 1950. Também os métodos de ensino e os livros didáticos mudam aos poucos. O que permanece igual é a chamada "forma escolar", isto é, o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem.

Naquele momento da História em que a escola passa a ser percebida como elevador social, as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face à escola e dentro da escola, da "igualdade de oportunidades" impõem-se, logicamente, como temas principais de debate sobre a escola. Não se fala da qualidade da escola, questiona-se a justiça da escola.

Também é nessa época que começa a se produzir o que, a meu ver, foi talvez o fenômeno mais importante: uma mudança da relação com o saber e a escola. Hoje em dia, para que as crianças vão à escola? Para

"passar de ano" e "ter um bom emprego mais tarde". De certa forma, isso é realismo. Só que há cada vez mais alunos que vão à escola *apenas* para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. Assim cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes.

Já naquela época falavam, e ainda se fala hoje, de "crise da escola". Na verdade, se fosse uma *crise*, a doente já estaria morta faz tempo! Trata-se de outra coisa: a escola contemporânea é permeada por contradições estruturais. Enquanto a escola seleciona os seus alunos, ela vive em uma situação de relativa paz; quando ela se abre a novos públicos escolares, ingressam também nela novas contradições sociais. Cada vez que acontece uma democratização em uma parte da escola, essa parte entra em "crise". Por minha parte, prefiro essa "crise" de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista!

Essa configuração socioescolar não foi um efeito da globalização; nasceu em um momento de crescimento econômico pilotado por um Estado Nacional Desenvolvimentista, momento em que a educação e a escola também foram pensadas em uma lógica de desenvolvimento. Na década de 1980, esse Estado foi substituído pelo Estado Regulador, que remete também a lógicas

econômicas, mas outras que não as dos anos 1960 e 1970. Ingressou-se na época da qualidade e da globalização.

2. Da década de 1980 para cá: novas lógicas econômicas, sociais e educacionais

Já no final da década de 1960, aparecem indícios de uma crise, a qual se torna ampla e evidente no final da década de 1970. Ela leva a uma reestruturação do sistema capitalista internacional, chamada de globalização e, ainda, a novas lógicas socioeconômicas.

Quais essas novas lógicas? Em primeiro lugar, lógicas de qualidade, eficácia e diversificação. Face à concorrência nos mercados internos e internacionais, é preciso produzir mercadorias e serviços cada vez mais atraentes pela sua qualidade e seu preço, usando máquinas e processos cada vez mais eficazes – e caros. Em outras palavras, fazem-se necessários investimentos mais pesados e menos seguros, já que há o risco de que os concorrentes coloquem no mercado produtos ainda melhores e, assim, desvalorizem os investimentos feitos. A crise é, antes de tudo, uma crise de rentabilidade do capital, que coloca o desafio da produtividade. Para proteger os seus mercados e conquistar novos, e, ainda, para evitar gastar dinheiro à toa com produtos impossíveis de serem vendidos, a empresa deve prestar atenção à qualidade do que ela produz e à eficácia dos seus processos de produção. Para tornar os seus produtos mais atraentes, ela deve, ainda, levar em conta os gostos dos clientes, a diversidade da demanda e, portanto,

juntar produção em massa, que proporciona economias de escala, e diversificação do produto, que aumenta as chances de este ser vendido. Esse problema pode ser resolvido graças às novas tecnologias.

Em segundo lugar, essas novas lógicas levam a um recuo do Estado. Recua porque a concorrência entre empresas e a procura para mercados mais amplos induzem fenômenos de concentração econômica e beneficiam multinacionais, que escapam ao poder dos Estados nacionais. Recua, ainda, porque as novas lógicas impõem formas de descentralização e territorialização. Com efeito, toma-se consciência de que a melhora da qualidade, da eficácia, da produtividade e, também, a conquista de novos mercados requerem um engajamento "local". Quem sabe dos múltiplos pequenos problemas a serem resolvidos para melhorar a eficácia dos processos de produção e a qualidade dos produtos é quem participa diretamente da produção. Quem sabe quais os gostos e exigências dos clientes é quem vende o produto. Portanto, a sede da empresa deve delegar aos escalões locais decisões atinentes aos atos de produção e comercialização, reservando para si as decisões estratégicas.

Ao passo que se impõem novas lógicas socioeconômicas e se reduz o engajamento direto do Estado nos assuntos econômicos, diminuem-se as taxas de importação, abrem-se as fronteiras, estende-se a integração entre economias de vários países, integração essa que se realiza em uma lógica neoliberal e que constitui a própria globalização. Muitas vezes, consideram-se as novas lógicas como sendo neoliberais. Não há dúvida de que condizem com a ideologia neoliberal, na medida em que o destaque na eficácia fornece um argumento a favor da

concorrência generalizada. No entanto, não se pode sustentar a ideia de que eficácia e qualidade sejam em si mesmas exigências neoliberais. São também características de um serviço cujos usuários são bem atendidos, seja esse serviço comercial ou público. Quando se procura um médico, espera-se que ele seja eficaz e pratique uma medicina de qualidade; quando se leva a sua criança à escola, tem-se a expectativa de que ela receba um ensino de qualidade. Não se podem recusar as exigências de eficácia e qualidade, muito menos na sociedade moderna. O problema a ser debatido é outro: o que se entende por "eficácia" e "qualidade" e quais os critérios para avaliá-las? Além disso, ao estabelecer uma equivalência entre essas lógicas e o neoliberalismo, aceita-se a ideia de que não há eficácia e qualidade fora do neoliberalismo, o que, afinal de contas, contribui para impor a tese de que o neoliberalismo é a única forma possível para uma sociedade moderna. A meu ver, eficácia, qualidade, preocupação com a diversidade e com o contexto local remetem, antes de tudo, a lógicas de modernização, ainda que possam servir, e sirvam muitas vezes, ao neoliberalismo.

Essas lógicas, implantadas pelas empresas, são adotadas pelo próprio Estado. Este não desiste do seu objetivo, que continua sendo o desenvolvimento, mas ele renuncia à ação econômica direta e se dedica à regulação das normas fundamentais e à manutenção dos equilíbrios sociais básicos: o Estado Regulador substitui o Estado Desenvolvimentista. Essa mudança do Estado não pode deixar de incidir sobre a escola, seja ela pública ou particular.

Em primeiro lugar, as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados,

quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população: o autoatendimento nos bancos e nas estações de metrô, o uso da Internet, a compra de brinquedos eletrônicos para os seus filhos, até a escolha do seu hambúrguer por combinação de várias opções ou a faxina de escritórios cheios de conexões elétricas exigem modos de raciocínio outros que não os antigos. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio. Aliás, pais e alunos visam a esse nível e até ao do ensino superior, para melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho.

A escola, portanto, há de encarar um novo desafio. Apesar de não ter resolvido ainda os problemas atinentes à generalização do ensino fundamental, ela deve acolher jovens de classe popular no que era a parte mais elitista do sistema escolar: do ensino médio até o superior.

Em segundo lugar, a escola deve levar em conta as novas lógicas na sua própria organização. Passa a ser interpelada sobre a sua qualidade e avaliada repetidamente. Deve elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local etc. Essas lógicas novas atropelam o funcionamento tradicional da escola e a identidade dos seus professores. Poder-se-ia resumir o desafio novo a ser enfrentado pela escola e seus professores pela seguinte constatação. Outrora, o professor era um funcionário público, cuja função era definida por textos oficiais. Bastava-lhe cumprir as exigências dos textos,

em particular quando estava sendo fiscalizado. Se os pais reclamassem dele, podia invocar aqueles textos e concluir que estava cumprindo as suas obrigações e fazendo o seu trabalho. Acabou essa época. Hoje o professor é considerado um profissional. O seu trabalho já não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais etc.: o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem-sucedidos.

Mais uma vez, quero deixar claro que não estou denunciando essas lógicas. Gosto que os meus filhos tenham professores eficazes, ministrando um ensino de qualidade e sabendo resolver os problemas. O assunto é definir aquela eficácia, essa qualidade e determinar quais são os problemas a serem resolvidos. Qual o critério da qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo? É esse debate que me parece fundamental quando é colocada a questão da qualidade da escola, debate esse que remete ao aprimoramento do ensino e à modernização da formação dos jovens e da própria escola. Infelizmente, hoje em dia, o argumento da qualidade da escola serve, sobretudo, para justificar a generalização da concorrência já nas primeiras séries do ensino fundamental, às vezes no ensino infantil. Em adendo, ao falar da qualidade da escola, esqueceu-se o problema da desigualdade social face à escola e dentro da escola. Neste caso, as lógicas da eficácia e da qualidade ocultam, sim, lógicas neoliberais.

3. A globalização neoliberal e seus efeitos atuais e virtuais sobre a escola

O que é a globalização? Em se detendo ao próprio processo, sem incluir na definição suas consequências ou um julgamento de valor, a globalização é "a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias" (David Dollar, diretor das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial). Trata-se, antes de tudo, de um fenômeno econômico.

A globalização é definida em primeiro lugar pela abertura das fronteiras. Essa é negociada na Organização Mundial do Comércio (OMC), na qual um país pode propor diminuir ou até suprimir as suas taxas de importação se os demais consentirem iguais esforços ou oferecerem compensações em outro domínio.

Essa abertura leva à diminuição do peso do Estado. O recuo deste é a consequência de três processos: a nova valorização do local, já analisada, a abertura das fronteiras no quadro da globalização e a constituição de blocos regionais, como a União Europeia, o Nafta (Canadá, México, Estados Unidos), o Mercosul, o Pacto Andino, a Apec (Ásia-Pacífico). Para os europeus, a constituição da União Europeia teve, até agora, mais consequências na área da educação do que a própria globalização, impulsada pela OMC.

A globalização pode também ser definida pela circulação de fluxos e pelo desenvolvimento correlativo de empresas multinacionais. Essas existiam antes da globalização, mas se tornaram ainda mais potentes com a globalização e o recuo do Estado.

Nascida como fenômeno econômico, a globalização tornou-se também um fenômeno político. Com efeito, ampara-se na ideologia neoliberal do chamado "Consenso de Washington", formulado pela primeira vez em 1989, por economistas do FMI, do Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, para definir a política a ser aplicada na América Latina. A ideia é de que a intensificação do comércio internacional, conforme a lei do mercado, definida pela oferta e a demanda e, portanto, livre das regulamentações estaduais, é a fonte do desenvolvimento, da riqueza para todos os países, do progresso econômico e social.

Na verdade, o que aconteceu até agora? Europa, Estados Unidos, Japão, países do sudeste asiático foram beneficiados pela abertura das fronteiras. Hoje, beneficiam-se dela alguns países emergentes, como China, Índia, um pouco Rússia e Brasil. Mas não é o caso dos Países Menos Avançados (PMA), como chamam hoje os países pouco desenvolvidos economicamente. Segundo o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), a discrepância entre os 20% de seres humanos mais ricos e os 20% mais pobres foi multiplicada por 2,5 entre 1960 e 1997. Do ponto de vista econômico, o neoliberalismo resumido no Consenso de Washington beneficiou alguns países, mas não atendeu aos países mais pobres e, às vezes, prejudicou-os.

Qual é a relação de tudo isso com a escola?

Até agora, a própria globalização teve poucos efeitos sobre a escola. Surtiram efeitos, sobretudo, as novas lógicas da década de 1980 e a progressão ideológica do

neoliberalismo. Entretanto, a globalização produziu alguns efeitos dramáticos nos países do sul, através do FMI e do Banco Mundial. Por fim, ela poderia ter efeitos importantes através das negociações em andamento em Doha a respeito do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços. Já falei das novas lógicas dos anos 1980. A seguir, dou algumas informações no que tange aos demais assuntos.

O neoliberalismo está progredindo na área da educação, como evidenciado por vários fenômenos.

Nos Estados Unidos, está sendo desenvolvido um dispositivo de *vouchers*. Alguns Estados locais, ou distritos escolares, já não financiam a escola, dão um *voucher* (cheque, passe, "vale") aos pais, que o usam para pagar a escola, seja ela particular ou pública. O Banco Mundial já se disse interessado por esse dispositivo.

Também nos Estados Unidos, já existem empresas de *management* das escolas públicas. Empresas privadas são contratadas pelos Estados para dirigir escolas públicas, com a ideia de melhorar a eficácia das escolas.

Desenvolvem-se, ainda, em vários países, redes de escolas particulares. Assim, no Brasil, as pessoas da classe média escolarizam os seus filhos em escolas particulares. Os filhos de professores das escolas públicas não vão para escolas públicas, vão para escolas particulares. Estas baseiam a sua publicidade nos resultados do *vestibular*, concurso para entrar na universidade. Divulgados os resultados, podemos ver faixas penduradas na entrada de certos prédios, felicitando fulano que entrou na universidade, com indicação, está claro, da escola em que estudou. Já existe no Brasil, e em outros países, um verdadeiro mercado da educação.

Crescem também, em particular no Japão e na Coreia do Sul, os cursos privados que recebem os jovens depois da escola. Quem não frequenta esses cursos tem pouquíssimas chances de ingressar em uma universidade.

Prosperam, ainda, os cursos de língua estrangeira, em especial os que ensinam o inglês ou, como dizem alguns especialistas em linguística, o "globish", isto é, o inglês usado nas trocas internacionais. Lá onde estou vivendo, em Aracaju, no Nordeste brasileiro, é interessante comparar a Aliança Francesa e a Cultura Inglesa. A Aliança Francesa acolhe os seus alunos em um velho prédio, com pequenas salas tradicionais, pouco material, uma biblioteca de tipo tradicional. A Cultura Inglesa recebe-os em um prédio moderno, com vidros grandes e todo o equipamento moderno. É a diferença entre aprender uma língua e entrar na competição internacional. Posto isso, se a Aliança Francesa tivesse equipamento moderno, não se tornaria neoliberal por isso, providenciaria aos seus alunos meios modernos de aprender uma língua...

Observa-se, igualmente, o ingresso de grandes multinacionais nas escolas. Coca-Cola, por exemplo, paga para a escola disponibilizar uma máquina distribuindo Coca-Cola. Nestlé envia material gratuito sobre o que é uma boa alimentação e Colgate interessa-se pela higiene dentária. Em plena neutralidade pedagógica, claro está... Vinte anos atrás, nem poderíamos pensar nisso. Hoje, há discussões na escola para saber se são práticas aceitáveis.

Note-se que não se trata mesmo da globalização, mas da progressão do neoliberalismo, mesmo que

sejam atualmente dois fenômenos estreitamente ligados. Outros fenômenos estão se desenvolvendo, talvez mais perigosos por serem mais ambíguos: formas de hibridação entre lógicas de serviço público e lógicas neoliberais. Por exemplo, na França, a concorrência está se desenvolvendo entre as escolas públicas, para enviarem os mais fracos para outras escolas e receberem os melhores. Também, dentro das escolas das periferias, muitas vezes há uma classe que vai receber os poucos filhos de classe média que continuam frequentando essa escola.

Para abordar os efeitos da própria globalização sobre a educação, é preciso falar das organizações internacionais: OCDE, FMI, Banco Mundial e OMC. Mas cuidado: uma organização internacional, na verdade, só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam. Às vezes, acha-se que é a organização internacional que decide. Ela toma decisões, claro, mas na lógica e, muitas vezes, conforme os interesses dos países que a mantêm, isto é, que a financiam. Atrás das organizações internacionais, é o poder do capital internacional que funciona. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) recebe 25% do seu orçamento dos Estados Unidos. No FMI, em 2005, os Estados Unidos tinham 17% dos votos, a França, 5%, a Arábia Saudita, 3,2%, a Índia, 1,9%, o Brasil, 1,4%, a Indonésia, 1%. Juntos, Índia, Brasil e Indonésia, com quase 500 milhões de habitantes, têm menos peso no FMI do que a França, com 60 milhões. No Banco Mundial, o número de votos de cada país depende do capital que ele colocou no Banco. A organização mais democrática,

apesar de ser muito criticada, é a OMC, onde cada país tem um voto. A OMC não tem poder de decisão. A sua função é organizar as discussões entre os vários países e são estes que celebram contratos. Contudo, a OMC tem um poder importante: depois de um convênio ter sido assinado, a organização arbitra os conflitos e ela já decidiu a favor de países do sul, contra os Estados Unidos ou a União Europeia.

Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o *thinking tank*, como dizem os norte-americanos, isto é, o reservatório para ideias. Saíram da OCDE a "reforma da matemática moderna", a ideia e a própria expressão de "qualidade da educação", a ideia de "economia do saber", a de "formação ao longo de toda a vida". A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de se admirar quando se sabe que ela foi explicitamente criada para promover a economia de mercado.

Para os países mais pobres, as organizações importantes são o FMI e o Banco Mundial. São as chamadas organizações de Bretton Woods, em referência ao lugar onde foi pensada a reorganização da economia mundial, em 1944. A missão do FMI é evitar uma crise igual à de 1929. Para tanto, ele empresta dinheiro, a curto prazo, aos países com problemas financeiros. Para saber se esses países têm condições de reembolsá-lo e para ajudá-los a criar essas condições, o FMI estabelece com eles "planos de ajustamento estrutural". Nestes, muitas vezes são feitos cortes nos orçamentos da saúde e da educação, que são gastos sem rentabilidade de curto prazo.

O Banco Mundial tem uma missão de combate à pobreza a longo prazo. Na verdade, é um grupo constituído pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) mais quatro organizações a ele associadas. É basicamente um banco, cuja função é emprestar dinheiro para amparar projetos de desenvolvimento, em particular na área da educação. Em 2004, 89 países tinham projetos financiados, pelo menos parcialmente, pelo Banco Mundial. No entanto, esse Banco não empresta dinheiro para qualquer projeto, claro está. Avalia os projetos que lhe são submetidos, de acordo com os seus próprios critérios e, também, dá conselhos aos países que pretendem ter projetos financiados. Tornou-se assim o principal consultor dos países do sul na área da educação. Ora, o Banco Mundial tem uma doutrina oficial. Pensa que a qualidade da educação é fundamental para lutar contra a pobreza, mas que não tem e nunca terá dinheiro público suficiente para desenvolver uma educação de qualidade. Daí o Banco Mundial concluir que é preciso dinheiro privado. Considera que os quatro ou cinco anos de educação primária incumbem ao Estado, mas que a educação secundária e superior deve ser paga pelos pais. Acha também que nos países pobres, em particular os da África, é preciso diminuir o salário dos professores, para reduzir a diferença entre o que eles ganham e a renda dos camponeses.

Quanto ao futuro, o assunto mais importante está sendo discutido na OMC. Após a Segunda Guerra Mundial, foram abertas negociações, chamadas de GATT, para baixar as taxas de importação e desenvolver o comércio internacional. No dia 1º de janeiro de

1995, foi criada a Organização Mundial do Comércio e assinado um Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS). O acordo prevê uma liberalização dos serviços em janeiro de 2005, após dez anos de discussões. No entanto, as negociações fracassaram em Seattle (1999) e Cancún (2003). Foram abertas novas discussões em Doha, as quais estão em andamento. As reuniões de Seattle e Cancún foram perturbadas pelas manifestações dos altermundialistas, opostos à globalização neoliberal. Contudo, não é essa a causa do fracasso das negociações; as dissensões dizem respeito à questão da agricultura. Estados Unidos e União Europeia já obtiveram a liberalização de muitas mercadorias industriais e de alguns serviços (telecomunicações, aviação, serviços bancários) e estão pedindo a ampliação da liberalização dos serviços, mas continuam protegendo a sua agricultura com taxas de importação e subvenções aos seus agricultores. Liderados por Brasil, Índia e África do Sul, os países pobres ou emergentes, cujos principais produtos de exportação são agrícolas, exigem uma liberalização da agricultura em troca da liberalização dos serviços.

O que aconteceria com a educação se os serviços fossem liberalizados? Depende da interpretação do AGCS e dos resultados de negociações. O acordo contempla a educação, um dos doze setores pautados. Em princípio, os serviços públicos são protegidos quando remetem diretamente à soberania do Estado. No caso das Forças Armadas, a interpretação é clara; a situação, porém, é diferente quando se trata da educação, uma vez que já existem escolas privadas. Uma interpretação estrita do AGCS poderia até proibir o Estado de

conceder às escolas públicas um tratamento mais favorável do que aquele que iria dar às escolas privadas. Tal interpretação levaria à morte das escolas públicas: impossibilitado de financiar todas as escolas particulares, o Estado deveria renunciar às escolas públicas. Todavia, é apenas uma hipótese e os fatos já ocorridos são menos assustadores. Os pedidos de liberalização já depositados pelos Estados Unidos, a Austrália e a Nova Zelândia dizem respeito ao ensino superior, à formação dos adultos, aos cursos de língua e aos serviços de avaliação e não falam do ensino primário ou secundário. A lista de pedidos da União Europeia, em 2003, nada diz sobre educação. Resumidamente, existem riscos potenciais muito graves, mas, até agora, os ensinos primário e secundário não constam nos objetivos de liberalização. Os setores ameaçados são o ensino superior e a formação dos adultos.

Como já destacado, a globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico. Todavia, ela traz também consequências culturais, através do encontro entre culturas e do aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão. Cabe destacar a miscigenação entre povos devido aos fenômenos de migração acrescida, a divulgação mundial de informações e imagens pela mídia audiovisual e a Internet, a ampla difusão de produtos culturais (filmes, novelas, séries televisuais, músicas), a generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nele, em detrimento de outras línguas. As consequências culturais e até sociocognitivas desses fenômenos ainda são difíceis de serem avaliadas,

mas não há dúvida de que constituem novos desafios a serem enfrentados pela escola.

Além destes fenômenos culturais, cabe destacar também que a globalização levanta a questão de um possível processo de solidarização entre os membros da espécie humana. Este é o ideal daqueles que aceitam a abertura das fronteiras, mas recusam a forma neoliberal da globalização.

4. Os altermundialistas e Educação Para Todos: o desafio de uma solidarização entre os membros da espécie humana

Marx pensava que o capitalismo era um progresso em relação ao feudalismo. Não pretendia voltar atrás, para o feudalismo, mas ultrapassar o capitalismo e chegar ao que ele chamava de comunismo. Podemos raciocinar de igual modo perante a globalização. Não se trata de voltar atrás, de fechar de novo as fronteiras. Em primeiro lugar, porque seria muito difícil fazê-lo e isso geraria uma crise econômica mundial. Em segundo lugar, porque a globalização, apesar de todos os seus aspectos negativos, tem um efeito positivo: ela tende a criar uma interdependência entre os seres humanos e evidencia a necessidade de uma solidariedade entre os membros da espécie humana e o fato de o planeta Terra ser um bem comum. Não é a abertura das fronteiras que é um problema; torna-se um problema porque acontece na lógica do dinheiro e dos países mais fortes. O problema não é a globalização, é o neoliberalismo.

Hoje em dia, há três posições perante a globalização.

Em primeiro lugar, a posição dos que querem manter a situação atual. Defendem suas vantagens, seus privilégios, seus poderes ou recusam a abertura das fronteiras por não aceitarem os migrantes e, de forma geral, a figura do Outro. Por esses motivos, o Frente Nacional, partido de extrema direita na França, opõe-se à globalização com veemência.

A segunda posição consiste em aderir à atual globalização neoliberal, em nome da liberdade de iniciativa, da eficácia, da liberdade, da concorrência etc.

Na terceira posição, encontra-se o movimento "altermundialista" (Fórum Social Mundial e Fórum Mundial da Educação, ATTAC etc.), que recusa, ao mesmo tempo, o mundo atual e a globalização neoliberal, e argumenta que "um outro mundo é possível". Os altermundialistas defendem a ideia de solidarização dos membros da espécie humana e destes com o planeta Terra. Trata-se de acabar com a fome no mundo, proteger a saúde de todos, alfabetizar e educar todos os seres humanos, salvar o nosso planeta dos perigos que vêm crescendo.

O movimento altermundialista considera a educação como "um direito humano prioritário e inalienável para toda a vida". Essa ideia de direito fundamental, de direito antropológico do ser humano, é que deve ser destacada. Não basta defender a escola como serviço público, já que, hoje, privatizam-se os serviços públicos. Só uma escola pública de qualidade, porém, pode garantir o direito de todos à educação. Portanto, os altermundialistas, ao mesmo tempo, defendem a escola pública contra o neoliberalismo e a privatização

e exigem uma transformação profunda dessa escola, para que ela passe a ser um lugar de sentido, de prazer de aprender, de construção da igualdade social. Consideram que a escola deve tanto valorizar a dignidade de cada ser humano e a solidariedade entre os homens, como respeitar o que pode ser chamado de homodiversidade, em referência à expressão "biodiversidade".

Cabe assinalar também o movimento internacional que levou ao atual "Programa do Milenário". Em 1990, a Conferência Mundial de Jomtien definiu como objetivo universalizar o ensino primário e acabar com o analfabetismo no final do ano 2000. Nesta data, o Fórum de Dacar constatou que ainda havia 113 milhões de crianças que não frequentavam a escola primária (entre elas, 60% de meninas) e 880 milhões de analfabetos, em particular entre as mulheres. Foi reafirmado o objetivo de Educação Para Todos (EPT), a ser atingido, no mais tardar, no ano de 2015, o que exige um esforço particular para escolarizar as meninas. Em 2002, uma Cimeira das Nações Unidas, definindo os Objetivos do Milenário para o Desenvolvimento, adotou as metas formuladas em Dacar no que tange à educação. Entretanto, já se sabe que, com o ritmo e o investimento atuais, esses objetivos não podem ser atingidos.

Por mais diferentes que sejam o movimento altermundialista e os programas das Nações Unidas, ambos esboçam um horizonte de solidariedade e de respeito aos direitos humanos fundamentais. Essa lógica se opõe à da globalização neoliberal. Entretanto, ambas as lógicas têm em comum a convicção de que o cenário

da história humana, de agora em diante, é o próprio mundo. Talvez seja isso o principal evento do final do século XX, com numerosas e profundas consequências no que diz respeito aos rumos que a cultura e a educação hão de tomar.

5. Conclusão

Quatro são os desafios que a escola há de enfrentar devido às evoluções da sociedade contemporânea.

Por tal sociedade ter-se dado como objetivo prioritário, o desenvolvimento econômico e social, que requer um maior nível de formação da população, a escola deve resolver os problemas oriundos da democratização escolar. Entre esses problemas, cabe destacar o da nova relação com o saber: há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para "passar de ano", sem encontrar nela sentido nem prazer.

Pelo fato de a sociedade contemporânea priorizar as lógicas de qualidade e eficácia, a escola deve atender a novas exigências. Essas não são em si abusivas, mas resta saber o que significam as palavras "qualidade" e "eficácia" quando referidas à escola. Pode esse sentido ser muito diferente em uma lógica do diploma e da concorrência e em um projeto de verdadeira formação para todos.

Por ser a sociedade contemporânea envolvida em um processo de globalização neoliberal, a educação tende a ser considerada como uma mercadoria entre outras, em um mercado "livre" no qual prevalece a lei da oferta, da demanda e da concorrência. Em tal situação, a

escola pública sofre numerosos ataques, que poderiam se tornar ainda piores quando as negociações de Doha sobre a aplicação do Acordo Geral sobre o Comércio dos Serviços saírem do impasse atual.

Por ser o mundo hoje mais aberto e mais acessível nas suas várias partes e culturas, a escola há de encarar novos desafios culturais e educativos, decorrentes dos encontros entre as culturas, da divulgação mundial de informações e imagens e da ampla difusão de produtos culturais em língua inglesa. Entretanto, talvez o desafio seja até mais profundo: a interdependência crescente entre os homens, gerada pela globalização, e, ainda mais, o ideal de solidarização entre os seres humanos e entre estes e o planeta, permeando o altermundialismo, requerem uma nova dimensão da educação, em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade.

Há de encarar esses desafios uma escola que manteve a forma escolar estabilizada no século XVII, uma escola cujos conteúdos se sedimentaram no fim do século XIX e no início do século XX. O fato de o horizonte ser hoje o futuro da espécie humana e do planeta Terra, as novas tecnologias de divulgação da informação deveriam levar a uma redefinição dos conteúdos e das formas de transmissão, de avaliação e de organização da escola. Não é isso, porém, que está acontecendo, muito pelo contrário. Com efeito, a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de

uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. Observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e, por outro, as suas formas efetivas. Atrás da contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. Talvez essa contradição seja um dos motores da História no século que acaba de abrir-se.