

Educadores e educação em um mundo globalizado

Solon Eduardo Annes Viola
solonv@unisinov.br

CHARLOT, Bernard. 2005. *Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed.

O primeiro passo dos movimentos teóricos de Bernard Charlot decorre de uma dúvida presente no cotidiano da grande maioria dos professores; “o que é uma aula interessante”? Incompleta por si mesma, tal dúvida remete ao segundo passo do movimento do autor: “como é possível realizar o frutífero encontro entre o prazer e o saber”? Duas questões e se torna possível percorrer, com passos às vezes lentos, outras acelerados, os campos férteis das inquietações, entre elas as questões da cidadania e da autonomia, que a sociedade mundializada propõe aos educadores.

O passo inicial do movimento de Charlot tem a lentidão indispensável para quem quer construir sólida trama para seu pensamento. O autor tece, com habilidade, relações históricas feitas a partir do “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates e da Grécia Clássica, com fios flexíveis amarrados à sociologia de Bourdieu. Assim, a teoria da reprodução serve de fundamento para desvelar a relação, cotidiana, existente entre as diferentes culturas que interagem no interior das sociedades contemporâneas e a cultura do sistema educacional. Enquanto no primeiro tipo de relação o sistema reproduz as formas de produção e, em decorrência, os conflitos entre as culturas dominantes e dominadas, no segundo tipo as ações educativas reproduzem as gerações para os papéis sociais indispensáveis para a manutenção das estruturas sociais, econômicas, culturais e políticas.

A partir da teoria da reprodução, Charlot encontra os fios adequados para compreender e avançar sobre os significados mais profundos de conceitos como: capital cultural – presente nas produções cotidianas; *habitus*, entendido “como um conjunto de disposições psíquicas

socialmente construídas que agem como matriz das práticas do indivíduo”; e diversidade das formas de linguagem e saber. É a partir desses conceitos e das ações educativas que os produzem que a estrutura do sistema escolar se relaciona com a sociedade, seu sistema produtivo e suas diferentes classes sociais. Portanto, não mais como um descrever das posições ocupadas no conjunto do sistema produtivo, mas das práticas culturais, como um conjunto de atividades realizadas por cada classe em defesa de seus interesses.

O sistema escolar e a estrutura social se produzem e reproduzem em relações complementares e interdependentes conforme enunciado, já no século XIX, por Emile Durkheim, para quem a função social da educação era a de preparar as novas gerações para viver em sociedade. Assim, o sistema escolar atuaria na direção de tornar possível um processo de inserção dos educandos na multiplicidade de culturas presentes na divisão do trabalho, típicas do capitalismo. A história dos dois últimos séculos encarregara-se de demonstrar que a reprodução da sociedade e do sistema escolar não pode prescindir dos conflitos que as preservam, as modificam ou transformam radicalmente.

Como lugar organizado para a aprendizagem, as escolas vivenciam o conflito social cotidiano a partir dos programas educacionais, que, pensados para atender a cultura dominante, são oferecidos como currículo hegemônico para todos os setores. Dessa forma, os setores dominados são levados a aprender, no sistema de ensino, de uma forma diferente daquela utilizada cotidianamente para descobrir a vida. Os currículos atualmente implementados na formação das crianças e dos jovens

dos setores sociais dominados, ainda e quase sempre, baseiam-se em princípios metodológicos orientados para formar duas habilidades básicas; “*ouvir e repetir*”. Portanto, nada mais distante da dinamicidade dos saberes extraídos da experiência diária.

Nas relações sociais cotidianas, ao contrário, aprender significa observar, viver e pensar o vivido. Enquanto no cotidiano escolar os conhecimentos são objetivos, universais, presumivelmente verdadeiros, na vida os saberes tratam do permitido, do possível, das regras de sobrevivência, raramente objetivas, que valem para o indivíduo e para a coletividade. Desse modo, a escola realiza o duplo movimento que consiste em reproduzir as operações mecânicas presentes na produção industrial e preparar corpos disciplinados para as exigências da divisão internacional do trabalho, tanto em sua clássica versão da modernidade fordista-taylorista como na pós-moderna circularidade e multifuncionalidade do toyotismo. Ambas complementarmente globalizadas.

O desafio dos alunos dos setores dominados é exatamente o de sobreviver à cultura escolar e romper com a da dominação que ela representa, o que se torna possível em razão de que não há uma relação automática entre a cultura dominante e a sujeição do dominado. Ou seja, a *pedagogia do ouvir e repetir* pode ser transformada pelo sujeito aprendente, através de uma mobilização pessoal, uma dinâmica individual, que encontra na escola razão e prazer no ato de conhecer.

Este é o segundo passo, e o mais rápido, do autor. Nele Charlot produz um fértil encontro entre a sociologia e a psicologia. Enquanto a primeira permite perceber o presumível fracasso escolar dos dominados, a segunda remete para um encontro possível entre o desejo de aprender e o saber escolar organicamente construído para reproduzir as relações sociais e culturais dominantes. Ao contrário, o desejo de conhecer é frequentemente fortalecido quando a escola e os professores são capazes de considerar as raízes culturais de seus alunos. Esse princípio, tomado como uma exigência de aprendizagem, pode ser a forma de desvelar as armadilhas construídas ao longo dos caminhos da escolarização, inclusive a do desinteresse provocado por uma pedagogia voltada para a memória e a burocratização da aprendizagem.

Ao contrário, “uma aula interessante”, do ponto de vista teórico, é aquela que favorece o fértil encontro do saber escolar, social e politicamente estabelecido, com a capacidade de despertar o desejo de aprender, ato individual e coletivamente produzido. A escolha entre ambos ocorre como um jogo de contrários que se complementam, ora com o predomínio do projeto hegemônico, baseado na pedagogia do ouvir-reproduzir, ora com movimentos contra-hegemônicos, projetados como um diálogo criati-

vo entre os saberes cotidianos não-orgânicos e os saberes formais exigidos para uma possível, mas não segura, participação nas engrenagens que movem a economia e a cultura universalizada sob o controle do mercado e das redes de dinheiro e de poder globais.

Esta é a segunda questão do autor. Aparentemente distinta da anterior, na medida em que não está mais restrita a questão psicopedagógica, a prometida inserção social dos dominados revela-se uma promessa que não pode ser efetivada. As maravilhas do mercado livremente globalizado ampliaram as diferenças, reduziram os acessos e sonharam uniformizar os saberes do senso comum ao mesmo tempo em que privatizaram os avanços da ciência e da tecnologia mantendo-os acessíveis somente para aqueles que compõem o universo das redes virtuais. Redes que respondem, com precisão, aos fluxos de capitais e de informações alimentadoras de *webs* das bolsas de valores e do *e-commerce* dos grandes negócios internacionais, justificando as ilusões que os teóricos do neoliberalismo produziram como uma possível reconstrução de um mundo medianamente plano, não mais como centro do universo, mas como uma negativa pós-moderna das teorias de Galileu Galilei. Nunca como uma negativa do geocentrismo, mas um mundo plano construído pelo mercado liberto das amarras representadas pelo controle do Estado, as leis reguladoras das relações capital-trabalho e os códigos civilizadores da cidadania e dos direitos humanos.

A ilusória teoria “do universo plano” apresenta-se como o resultado de tratados econômicos coercitivos impostos por organismos financeiros internacionais (FMI e Banco Mundial) que recolocam a maior parte da humanidade em uma planície que reproduz, cinco séculos depois, as estruturas econômicas e políticas do período colonial. Não mais uma de modelo comercial, mas, agora, produzida pela parceria de corporações multinacionais, governos de plenos-poderes, redes de informação e comunicação e, sempre que necessário, violência militar em guerras declaradas ou não-declaradas. Violência que, aliás, tem tornado plano, através de bombardeios continuados, o território de cidades e países que se encontram sob ocupação militar.

Segundo o discurso dominante, aqueles que não tiverem o que oferecer ao mercado devem ser colocados à margem. Fora das redes de integração globalizada não haveria inserção possível, como, de algum modo, demonstram as imensas áreas urbanas de favelas da América Latina, a maior parte do território e das populações da África. Os índices crescentes, de concentração positiva de benefícios e distribuição ampliada de prejuízos, demonstram que se a humanidade pretende preservar o direito humano à igualdade, sua defesa precisa mudar de

mãos. Ou seja, passar do controle do discurso oficial dos donos do poder para uma aspiração da cidadania e dos movimentos sociais.

As urgências são tantas e tão significativas que a própria dimensão da cidadania precisa ser revista para além da reprodução da cultura dominante, que tem utilizado, inclusive, o discurso dos direitos humanos como pressuposto de garantia das liberdades civis e políticas de povos que gradativamente têm perdido, ou nunca alcançaram, direitos sociais e econômicos como, entre outros, o acesso e a permanência na escola.

Tomada como um direito universal, o sistema educacional não só incorpora a formação das novas gerações, mas, ao considerar as diferentes culturas presentes em cada sociedade, entende que a reprodução carrega em seu interior as condições da superação do que é reproduzido. Ao discurso hegemônico dos direitos humanos pode-se contrapor o direito humano do acesso e da permanência na escola e, nela, o respeito à cultura de seus alunos; aos saberes restritos ao princípio da informação pode-se contrapor o princípio do conhecimento como uma elaboração inacabada; frente ao pressuposto da globalização do mercado se possam recuperar os valores universais da igualdade, liberdade, solidariedade e da paz; a crítica da cidadania do consumo sirva para a formação de uma cidadania participativa. Por fim, ao currí-

culo disciplinador do ver e repetir seja possível contrapor um currículo de diálogo ativo e prazeroso.

Para Charlot, os educadores e a educação devem re-encontrar seu lugar nos múltiplos níveis em que se hierarquiza o mundo globalizado e agir sobre o mesmo. Reconhecendo que é a partir do centro do sistema, portanto, do nível mais elevado do mundo plano do neoliberalismo, que o sistema de ensino e a instituição escolar (com suas propostas pedagógicas) são elaborados, é na periferia do sistema, portanto no nível mais baixo da hierarquia, que os atos de sua implantação (com as ações educativas correspondentes) ocorrem.

O distanciamento entre os locais de origem das propostas e de sua aplicação é o que torna viável uma ação pedagógica reconhecedora da diversidade dos saberes e geradora de um novo modelo de globalização que se estruture sobre os princípios do acesso não só à escola, mas ao saber e à educação. Educação que se faça não só para a cidadania do consumo, mas para a participação, garantidora do combate à violência e, ao mesmo tempo, implementadora dos direitos humanos e da paz no interior do próprio ato pedagógico. Por fim, uma escola capaz de desvendar os desígnios da nova teoria de um “mundo mercado” centro do universo e de recuperar as dimensões em que as escolas e as sociedades que as abrigam, se movem.

Solon Eduardo Annes Viola
Doutorando em História/UNISINOS, professor no curso de Pedagogia/UNISINOS, participante do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.