

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Christian Boyer

**Educação e Sociedade: o cenário e os desafios
da socialização escolar no século XXI**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação
em Ciências Sociais da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Rio de Janeiro
Abril de 2015



Christian Boyer

**Educação e Sociedade: o cenário e os desafios
da socialização escolar no século XXI**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Orientador

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Profa. Helene Cecile Petry

UFF

Profa. Maria Sarah da Silva Telles

Departamento de Ciências Sociais – PUC-Rio

Profa. Mônica Herz

Coordenadora Setorial do Centro
de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 17 de abril de 2015

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Christian Boyer

Graduou-se em Comunicação Social na Faculdades Integradas Hélio Alonso em 2007. Trabalhou em muitas agências de publicidade como redator publicitário antes de entrar no curso de graduação em Ciências Sociais na PUC-Rio, em 2011. Trabalhou como pesquisador no projeto “Pobreza e Desigualdade na Favela: pesquisa etnográfica em favela carioca”, orientada pela Prof.^a Dra. Maria Sarah da Silva Telles. Trabalhou também como pesquisador no programa “Educação para o Mundo do Trabalho: pesquisa em 10 escolas públicas de sucesso nas 5 regiões do país”, organizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e coordenado pelo Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos.

Ficha Catalográfica

Boyer, Christian

Educação e Sociedade: o cenário e os desafios da socialização escolar no século XXI / Christian Boyer; orientador: Marcelo Tadeu Baumann Burgos.– 2015.

v., 84 f.: il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2015.

Inclui referências bibliográficas.

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Socialização escolar. 3. Sociedade da informação. 4. Reforma educacional. 5. Democracia. I. Burgos, Marcelo Tadeu Baumann. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

Agradecimentos

Ao meu orientador Marcelo Tadeu Baumann Burgos, pela paciência, seriedade e constante estímulo para a realização deste trabalho.

À professora e querida diretora do departamento de Ciências Sociais, Maria Sarah da Silva Telles, por compartilhar de minhas experiências desde o primeiro momento em que pisei na PUC-Rio.

À minha família, pelo apoio incondicional nesta etapa da minha vida.

À Sophie, pelo carinho e pelas inúmeras correções quando meus olhos falhavam.

Aos meus amigos de longa data, pela força que me deram quando os meus joelhos fraquejavam.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos meus colegas da PUC-Rio, por aguentarem meus desabafos constantes.

À professora Hélène, por aceitar participar da Comissão examinadora.

A todos os amigos e familiares que, em alguma medida, me ajudaram estar aqui hoje.

Resumo

Boyer, Christian; Burgos, Marcelo Tadeu Baumann. **Educação e Sociedade: o cenário e os desafios da socialização escolar no século XXI**. Rio de Janeiro, 2015, 84p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Neste começo de século, a relação entre a escola e as profundas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho tem sido, seja em nível local ou global, um dos temas mais controversos no campo educacional. Em parte, o distanciamento cada vez mais demasiado dos aparelhos de socialização primário e secundário, sobretudo da escola e do mundo do trabalho, vem colocando em xeque a legitimidade cultural da *forma escolar*. Em busca de um novo paradigma escolar adaptado às particularidades do século XXI, as reformas educacionais em larga escala - que culminaram no final da década de 1990 - estimularam inúmeras intervenções e disputas ideológicas em torno dos objetivos escolares. Esta dissertação, por conseguinte, tem como intuito explorar o quanto essas transformações influenciaram - e ainda influenciam - o mundo escolar, exigindo do mesmo uma readaptação e, conseqüentemente, uma reformulação de determinados saberes. O resultado é uma escola sitiada por organismos externos que, no limite, traçam diretrizes e impõem suas vontades, em conformidade com uma concorrência e lógica global de ensino. Utilizando instrumentos de avaliação e inúmeros incentivos à busca por melhores resultados, percebemos o quanto os valores da escola, à sombra de aparatos burocráticos, são tensionados e desvirtuados. Quando o sistema escolar para de se interrogar sobre o seus princípios gerais, conteúdos e formas de ensino, transformando-se apenas em um serviço administrativo, temos que novamente repensar o papel da escola à luz de algumas observações.

Palavras-chave

Socialização escolar; sociedade da informação; reforma educacional; democracia.

Abstract

Boyer, Christian; Burgos, Marcelo Tadeu Baumann (Advisor). **Education and Society: the scenario and the challenges of the school socialization in the XXI century**. Rio de Janeiro, 2015, 84p. MSc. Dissertation - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

At the beginning of this century, the relationship between the school and the profound transformations which have taken place in the labor world have become, either at a local or global level, one the most controversial topics in the field of education. To some extent, the growing gap of the primary and secondary socialization instruments, has put the cultural legitimacy of the *school form* in check. Upon looking for a school paradigm adapted to the particularities of the twenty-first century, the large scale educational reforms - which happened at the end of the decade of 1990 - have stimulated innumerable ideological interventions and disputes. This dissertation is looking for a way to explore how much these transformations influenced - and still influence - the world of education, demanding a rehabilitation and, hence, a recasting of certain knowledges. The result is a besieged school by external organisms, which set guidelines and impose their wills, in conformity with a dispute and global logic of teaching. Using instruments of evaluation and innumerable incentives to the search for better results, we notice how much the school values, due to bureaucratic mechanisms, are undermined. When the education system stops questioning about its general principles, contents and ways of teaching, becoming only an administrative service, we must reconsider the role of the school in relation to some observations.

Keywords

School socialization; information society; education reform; democracy.

Sumário

1. Introdução	9
2. O papel da escola e os desafios da socialização escolar na sociedade contemporânea	14
2.1. Durkheim e a teoria clássica da socialização	16
2.2. Socialização e habitus: uma reflexão necessária	19
2.3. Processos de socialização: as contribuições de Mead, Berger e Luckmann.....	23
2.4. A escola em crise: as contradições entre os saberes básicos e os saberes especializados	28
3. Situando a escola e traçando diretrizes: o impacto dos organismos internacionais na dinâmica escolar	35
3.1. A indústria da informação: as transformações no mundo do trabalho e dos saberes especializados	35
3.2. Perspectivas educacionais: o relatório da comissão da UNESCO	42
3.3. Reformas em escala global e intervenções no campo educacional ..	47
4. Em busca de outros horizontes educacionais	54
4.1. O que se deve garantir a todos: o fortalecimento de uma cultura comum	56
4.2. Juntos, mas separados: a importância da comunicação na escola...	61
4.3. Em defesa do ideal democrático nas escolas públicas	66
5. Considerações finais	73
6. Referências Bibliográficas.....	78

Lista de tabelas

Tabela 1 - Ano de implantação dos sistemas de avaliação na América Latina	45
Tabela 2 - Casos selecionados de países com reforma	46

1 Introdução

Não considero exagero afirmar que o valor da educação escolar é dado como adquirido neste começo de século. Por mais que tentemos, não conseguimos vislumbrar outro modelo que seja capaz de assumir tamanho papel no jogo social, político, econômico e cultural de uma sociedade. Percebemos o quanto a educação está institucionalizada no globo, quando identificamos “escolas” em qualquer lugar do mundo. No entanto, muito embora reconheçamos a importância da sua presença e do seu valor, isso não quer dizer que não existam ecos profundamente críticos em relação à escola. Grande parte das críticas do debate educacional diz respeito ao anacronismo escolar, isto é, a incapacidade da escola de sintonizar-se com os novos “modos de ser” tipicamente contemporâneos. Neste aspecto, a *forma escolar* vem se tornando incompatível não somente com os corpos e as subjetividades dos adolescentes, mas também incongruente na relação com outras esferas institucionais; vide a tipificação dos altos muros da escola, que representa, no limite, a separação desta tradicional instituição com a rua, com a comunidade e, conseqüentemente, com o mundo da vida. Se por um lado há um consenso de que o perfil educacional já não corresponde aos anseios do tempo presente; por outro, o que não falta são postulados, das mais diversas áreas, ditando quais seriam os possíveis caminhos para a revitalização do sistema de ensino.

Parte do meu trabalho inicial foi identificar quem são os atores que exigem transformações no paradigma educacional. Constatei, através de inúmeras referências bibliográficas, que existe uma grande presença de instituições internacionais interessadas em reformular o escopo educacional, devido, em parte, ao distanciamento cada vez mais crescente entre a escola, o mundo do aluno e o mundo do trabalho. Com o advento da sociedade da informação, e a subsequente transformação na dinâmica do trabalho e da produção, a legitimidade de determinados saberes básicos fomentado pela escola é constantemente colocada em xeque. Para

alguns atores, caberia ao papel da educação formal estimular outras competências, incentivar outras habilidades, a fim de que os alunos possam superar as desventuras e as particularidades da vida social. Isso significaria adquirir, desde cedo, uma linguagem, um “corpo”, para se comunicar com este mundo e atuar sobre ele. Se a sociedade contemporânea é representada, sobretudo no universo laboral, pela imprevisibilidade e insegurança, nada mais importante, para muitos desses organismos, que a forma de socialização escolar reconfigure-se para se adaptar aos moldes contemporâneos.

É sempre bom ressaltar que não pretendo, nesta dissertação, colocar em questão a importância de uma escola alinhada ao mundo do trabalho. Parte de sua composição precisa, evidentemente, estar em sintonia com outras esferas institucionais, para que haja, inclusive, uma integração mais plena no campo societal. Mas, a partir do momento em que a escola passa a ser tensionada e, em certa medida, desvirtuada de seu papel, definida ora pela competição e alocação de indivíduos a determinadas categorias, ora como um instrumento para o desenvolvimento econômico; temos sim que repensar esta relação à luz de algumas observações. Uma delas - e que norteia todo meu trabalho - diz respeito à necessidade de refletir o papel da escola para além do âmbito econômico. Se por um lado existe o consenso de que o arcabouço escolar precisa se adaptar ao tempo presente, rompendo com antigas fórmulas; por outro, não podemos esquecer que em tempos de violência e de individualismos extremos, o papel da escola enquanto agência produtora de solidariedade e valores comuns talvez nunca tenha sido tão substancial.

Esclarecido esses pontos, o segundo capítulo desta dissertação visa explorar, justamente, o papel da escola e os desafios da socialização escolar na sociedade contemporânea. Minha primeira preocupação foi definir os conceitos de socialização. Como é sabido, este termo é delicado no campo das ciências sociais, principalmente porque parte de sua composição ainda remete a antiga ideia de um indivíduo passivo, esculpido pela vontade das instituições. Sob essa perspectiva, meu primeiro objetivo foi enriquecer o conceito sob a ótica de alguns autores, enfatizando a plasticidade e a interatividade complexa entre universos subjetivos e sistemas objetivos. O segundo movimento do capítulo foi explorar os conceitos de socialização primária e secundária, propostos por Peter Berger e Thomas Luckmann, elucidando o progressivo afastamento entre os saberes básicos e os saberes especializados (representado pelo binômio escola e mundo do trabalho). Quando a

escola não necessariamente trabalha mais sobre marcas industriais e a indústria não necessariamente opera mais em cima de formas escolares, a legitimidade cultural de determinados saberes passa a ser questionada. Em alguma medida, esse distanciamento tensiona o papel da educação formal para além dos saberes básicos, exigindo uma nova postura para tornar-se compatível com as mudanças em curso. O afastamento contínuo entre essas formas de socialização não somente pressiona o domínio da instituição educativa, como passa a questionar toda a lógica de ensino. No limite, o campo educacional se vê engolfado em inúmeras disputas ideológicas sobre como proceder às transformações da contemporaneidade.

Com intuito de compreender melhor este distanciamento, a primeira parte do terceiro capítulo visa embasar, justamente, as enormes mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, focando-se, inicialmente, na transição de uma sociedade industrial - tendo como referência modos de produção e modelos de gestão - até a eventual ascensão da sociedade informacional. O intuito desta breve apresentação tem como fundamento esmiuçar, para além das mudanças no sistema capitalista, as metamorfoses que sofreram os trabalhadores ao longe de algumas décadas, desde a representação mecânica do operador industrial até o perfil de uma força de trabalho envolvida na própria concepção e desenvolvimento da produção. As tecnologias da informação e comunicação (TIC), do ponto de vista do trabalho, implicaram mudanças significativas nos processos laborais e nas formas gerenciais. Em alguma medida, a capacidade da tecnologia gerar informação para que o indivíduo atue sobre ela alterou toda uma forma de lidar com o conhecimento. Para além da faculdade de operar sistemas, segundo uma lógica automática, a nova ética de trabalho se sustenta no paradigma da iniciativa, flexibilidade, entrega total do indivíduo a sua função (tanto no aspecto profissional, quanto no pessoal), exigindo do ser humano a necessidade de estar constantemente criando novas formas, reatualizando-se, para se adequar as particularidades do século XXI.

A despeito desse horizonte, as incongruências entre o mundo escolar e o mundo do trabalho tornam-se mais palpáveis, uma vez que operam com fórmulas e valores distintos. De um lado temos a *forma escolar*, com seu arcabouço rígido, não maleável, com relações de ensino e aprendizagem verticalizadas e hierarquizadas; do outro, expande-se a *forma empresarial*, contingente, flexível, estimulando relações horizontalizadas para aumentar a produtividade. Sob essa perspec-

tiva, a rigidez das rotinas escolares é colocada em xeque e estimula-se, por diferentes meios, adaptar o arcabouço escolar a circunstâncias variadas.

Em busca por um novo paradigma escolar adaptado às particularidades do século XXI, a segunda parte do terceiro capítulo trata do movimento das reformas que cria corpo em meados dos anos 1990. As reformas educacionais em larga escala - que culminaram no final da década passada - estimularam inúmeras intervenções e disputas ideológicas em torno dos objetivos escolares. Fomentado em moldes neoliberais, o caráter homogeneizante da Reforma impôs uma padronização de ações que sequer considerou as realidades nacionais. Elementos como competitividade, desempenho e eficiência penetraram no âmago escolar, alterando de forma significativa a organização educacional. Para alguns autores, não se tratava apenas de reorganizar o escopo escolar para se adequar às novas demandas, mas sim trazer para dentro da escola a lógica de um *ethos empresarial*. Em suma, a escola se vê tensionada por uma racionalidade técnica que, longe de ser neutra, a reduz a um serviço. Por detrás de todos esses princípios que visam reinventar a escola, guiados por padrões globalmente definidos, há a preocupação com a produtividade, competição e eficiência escolar. Ao submeter à escola às características de um mercado volátil, afrouxam-se os elos de confiança e compromissos de longo prazo.

Por fim, o quarto capítulo visa, para além das soluções neoliberais, propor outros horizontes frente ao engessamento do sistema de ensino. Como salientei anteriormente, muito embora o caráter instrumental seja importante e uma das funções da educação, torná-lo o seu foco exclusivo significa despir o papel da escola enquanto instituição da vida social, do espaço público, do viver junto. Diante da vertiginosa cultura do desprendimento, da competição e da violência, este capítulo foi construído em torno de um sentimento de preocupação frente às saídas oferecidas à educação, sobretudo quando imaginamos os seus efeitos em longo prazo. Sob essa perspectiva, trabalhei com quatro autores (François Dubet, Alain Touraine, Michael Apple e James Beane) que, olhando para os desafios do tempo presente, buscam outros posicionamentos para o campo educacional. É possível visualizar, nas três dimensões teóricas, diferentes caminhos e propostas que fogem da ótica tradicional.

Dubet, por exemplo, acredita que a instituição de ensino precisa procurar por outras fontes de justiça para além da cristalizada *igualdade meritocrática das*

oportunidades. Buscar uma educação comum a todos seria uma forma de justiça escolar adequada aos novos tempos, na medida em que, além de conferir à escola um papel mais democrático, preserva os menos privilegiados de uma exclusão total, ao mesmo tempo em que aumenta as condições gerais da coletividade. Tournaine, por outro lado, almeja uma escola que reconheça os sujeitos e suas particularidades, um espaço que valorize a comunicação - orientada para o entendimento mútuo - como forma de romper com a transmissão e a hierarquização dos saberes. Uma das maneiras da *forma escolar* se reconfigurar aos paradigmas do século XXI seria apostar na dimensão dialógica da cultura contemporânea. Por último, não menos importante, Apple e Beane discorrem sobre a revitalização do sistema de ensino sob a ótica das escolas democráticas. Para os autores, a educação pública de ensino constitui um excelente espaço para o exercício e fortalecimento do modo de vida democrático, uma vez que possibilita o momento institucional do diálogo, da troca de valores e culturas, da cooperação e da percepção da coletividade. Em suma, são quatro autores que ensaiam - com suas eventuais particularidades - outras saídas para o engessamento do arcabouço escolar no tempo presente, sintonizadas não somente com as transformações em curso, mas, sobretudo, com os principais atores que compõem o campo educacional.

2

O papel da escola e os desafios da socialização escolar na sociedade contemporânea

Eu não preciso dizer a vocês que a firmeza intelectual e moral não predomina mais no nosso século, o que, ao mesmo tempo, é sua miséria e a sua grandeza. As profundas transformações que as sociedades contemporâneas sofreram ou estão sofrendo demandam transformações correspondentes na Educação nacional. Porém, embora realmente sintamos que mudanças são necessárias, não sabemos muito bem como elas devem ser. Sejam quais forem as convicções pessoais dos indivíduos ou partidos, a opinião pública permanece indecisa e apreensiva. Não se trata mais de colocar ideias prontas em prática, mas de colocar ideias que nos guiem. Como poderíamos fazê-lo se não observássemos a própria origem da vida educativa, ou seja, a sociedade?

Émile Durkheim

Esta pequena passagem do livro “Educação e Sociedade”, escrito por Durkheim há mais de um século, não soa tão distante da nossa realidade. Embora essa citação tenha representado outro contexto histórico, escrito em meio à crise da modernidade, Durkheim aponta para o esgotamento de um modelo educacional dividido pela tônica do individualismo e pelo tema da integração social. Depois de tanto tempo, ainda sofremos constantes transformações que demandam muito de nosso sistema educacional. Quando nos deparamos com os desafios contemporâneos ligados à globalização, à individualidade exacerbada, ao multiculturalismo, às novas tecnologias e etc., sabemos que a educação tem um papel a desempenhar nisso tudo, embora não saibamos como devemos proceder. A dúvida em muitos casos dá lugar a ações que, em nome do desenvolvimento, inovação e competição, tensionam a escola e a transformam em outra coisa. Se podemos apostar em algum consenso entre os demais setores é que há uma crise e que a escola vem perdendo atratividade entre os jovens e adolescentes. Diante da crise escolar, as críticas resvalam para o declínio de um modelo escolar, interpretada como um esgotamento de sua forma (VINCENT ET AL., 2001). Em outras palavras, a escola estaria anacrônica, operando com uma estrutura tradicional que já não corresponde aos anseios do tempo presente.

Mas o que isso significa? Pois, se por um lado a crise é tangível, por outro, ao longo de um século, a educação formal encontra-se cada vez mais instituciona-

lizada em todo mundo (MEYER ET AL., 1992). Torna-se difícil encontrar um país hoje sem possuir um modelo educacional que vigore sem uma sistematização do ensino e aprendizagem. Não seria exagero afirmar que parte dessa consolidação deveu-se ao seu valor e seu papel no desenvolvimento das sociedades como um todo. Embora a educação, no caminhar do seu percurso, seja acusada por falhar em sua finalidade, ela ainda possui, para muitos, um valor inquestionável e muitas vezes dado como adquirido. Possivelmente sempre existirá a defesa liberal, mesmo no âmbito das ciências sociais, de nos libertamos desse modelo único, de apostarmos em uma educação para além da escolarização (ILLICH, 1972). Com efeito, com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), essa possibilidade, outrora tão utópica, voltou a ganhar relevância nos debates acerca do futuro educacional. De forma bastante crítica, muitos sociólogos da educação reconhecem as incongruências do modelo único educacional, sobretudo no que diz respeito à desigualdade social. É sabido pelos intelectuais da área que não só a educação é acusada de fracassar em seu papel como dissemina - e em alguns casos até intensifica - a desigualdade entre grupos, classes, raças e etc. Evidentemente, toda essa crítica só é enfatizada repetidamente, pois a imagem da educação moderna sempre esteve atrelada à máxima da igualdade de acesso e oportunidades. No entanto, por mais longínquos que possam parecer estes valores, muitos ainda não estão prontos para abandonar um sistema que, para o bem ou para o mal, foi tão importante para o desenvolvimento da sociedade como a conhecemos.

Sob essa perspectiva, qual deveria ser o papel da escola na atual conjuntura mundial? Se por um lado reconhecemos sua importância e necessidade, por outro, não sabemos como remodelá-la em um mundo em constante transformação. O mundo atual não está destinado a ser, ele está sendo; isto é, sua composição está sendo remodelada diariamente por uma sociedade informatizada e globalizada de visões plurais e diversificadas. Muitos autores apontam para a emergência de um cenário fragmentado, caótico em certo grau, com riscos, incertezas e uma crescente falta de padrões (BAUMAN, 2013; BECK, 1992; TOURAINE, 2003). Diante de uma sociedade tão volátil, pensar no papel da escola na sociedade contemporânea significa refletir sobre o próprio processo de socialização escolar, como forma de identificar os descompassos entre a escola, o mundo do aluno e o mundo da vida.

2.1 Durkheim e a teoria clássica da socialização

Após ocupar um lugar central nas teorias clássicas das ciências sociais, o conceito de socialização, sobretudo a partir dos anos 1970, foi colocado à margem por muitos autores por não casar com o “retorno” dos atores ao centro da análise social. Todavia, nos últimos anos tem se assistido a um renovado interesse pelo tema, em parte devido às novas definições e perspectivas que nos caberá aqui discutir. Com efeito, o termo “socialização”, ao longo da história das ciências sociais, possui um *background* muito diverso em sentidos. Embora este vocabulário científico tenha adquirido conotações diferentes ao longo do tempo, ainda hoje, apesar de muitas reformulações, esta palavra ainda costuma ser associada à imposição de regras, inculcação, reprodução da ordem social e etc. Não raro, muitos sociólogos evitam apropriar-se dessa palavra para não gerar mal entendidos. Porém, como sublinhou Dubar em seu livro *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, suprimir uma palavra não necessariamente elimina um problema. Se quisermos compreender um pouco melhor o universo escolar e sua eventual crise, não devemos ignorá-lo, mas sim trazê-lo à luz de algumas observações. Sob essa perspectiva, o primeiro passo será reunir e organizar - em sintonia com o tema em questão - as principais teorias referentes à socialização.

Os estudos clássicos da sociologia da educação tomam como ponto de partida dois espaços de socialização tradicionais: a família e a escola (VAN ZANTEN e DURU-BELLAT, 1999). Torna-se difícil passar por esta temática sem ter como fundo Émile Durkheim e sua análise clássica sobre o processo de socialização. No paradigma durkheimiano, tanto a família quanto a escola são duas esferas essenciais para a integração do indivíduo à sociedade. Se a família compõe os ensinamentos de caráter privado e doméstico, a escola aparece como uma instituição responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público. Em síntese, a socialização, na visão do autor, é caracterizada como uma educação moral. Isto é, o processo de socialização começa quando há “uma transmissão do espírito de disciplina assegurada pelo constrangimento, complementada por uma ligação aos grupos sociais e interiorizada livremente graças à autonomia da vontade” (DUBAR, 1997, p. 22). Destarte, a obra da educação moral desempenha uma função coletiva que, além de criar um novo ser no ho-

mem, atua sobre ele para adaptá-lo ao meio social no qual ele está destinado a viver.

Para fugir da ideia tirânica de uma sociedade que modela os indivíduos de acordo com suas necessidades, Durkheim frisa que a grande diferença reside no próprio interesse do indivíduo em submeter-se a essas condições. Ao dominarmos nossos ímpetos e instintos, estamos automaticamente nos colocando à disposição das leis e subordinando nossas vontades a fins mais elevados. Segundo essa leitura, o processo de interiorização das regras de comportamento moral não se constituiria de forma arbitrária. Muito pelo contrário, a coerção é visualizada, em certa medida, como uma etapa civilizatória em direção à liberdade de se submeter às leis de forma consciente. O sucesso desse processo educacional seria caracterizado pela construção de um ser social totalmente identificado com os valores sociais. Nesse sentido, existiria uma total correspondência entre ator e sistema social (DUBET e MARTUCCELLI, 1996). A socialização - seja ela familiar ou escolar - estaria longe de ser apenas uma aquisição de aprendizagens úteis para um bom convívio na sociedade. Elas exerceriam, em grande medida, uma influência na personalidade dos indivíduos.

O período representado analiticamente como fundador da escola republicana e descrito como a *paideia funcionalista* teria como objetivo assegurar algumas funções, entre elas: garantir a integração das novas gerações; abrir o horizonte cultural das crianças (colocando-as em contato com uma cultura universal); e propiciar o desenvolvimento psíquico e moral dos indivíduos. Com base no humanismo clássico, expor a criança a uma suposta cultura universal, assim como desenvolver qualidades psíquicas e morais, era uma condição básica para uma socialização plena na conjuntura moderna. Reconhecer e defender esses valores fortalecia a crença de que a cultura escolar não representava uma cultura de classe. O axioma de uma cultura universal, cuja base sustentava-se pela ideia de nação, insinuava que havia uma neutralidade intrínseca à escola. O projeto debruçava-se em uma ação pedagógica capaz de fornecer um conteúdo programático não arbitrário, como forma de legitimar uma cultura escolar neutra e universal. A crença no sucesso escolar escorava-se, portanto, no desempenho individual. Regida pelas revoluções democráticas, a representação moderna ocidental trazia consigo o ideal de uma sociedade igualitária que se constituía apoiada na crença do mérito e do

esforço. Sob essa ótica, a instituição escolar cristalizava-se como um espaço físico neutro, justo e equilibrado.

Embora hoje essa representação ligada à escola seja fantasiosa e muito criticada, “a ideologia do dom”¹ (SOARES, 2008) durante algum tempo prevaleceu como um dos pilares da neutralidade escolar. Com efeito, a suposta neutralidade escolar não poderia ser justificada somente em seu conteúdo programático, ela deveria também ser enfatizada sob a forma de uma cultura imparcial no âmbito religioso. A instauração de uma nova ordem urbana e industrial trazia consigo mudanças profundas nos paradigmas dos poderes civis e religiosos. A antiga socialização escolar, que outrora era regida por dogmas religiosos (ARIÈS, 2014), passa a doutrinar a futura geração em uma cultura escolar laica e universal. De acordo com Durkheim, somente através de uma moral laica o homem poderia deixar de lado certos particularismos danosos à sociedade. Redigindo seus escritos em uma sociedade galgada pelo ideal individualista, alimentada pelo credo do liberalismo econômico, o autor apostava que interesses particulares contribuíam para um quadro de desmoralização geral. A escola, portanto, exercia um importante passo para a criação de uma educação moral capaz de fornecer ao indivíduo controle e autonomia frente às vontades e desejos. A via de acesso universal à ciência e à razão, esculpida sob a máxima do progresso e de uma cultura racional e objetiva, ajudava a subordinar nossos sentimentos às exigências do funcionamento social.

A representação da socialização escolar na *paideia funcionalista*, por conseguinte, assegurava duas dimensões: a primeira ligada ao ideal educativo e sua missão em guiar seus alunos às necessidades estruturais da sociedade; a segunda emoldurada em um ideal pedagógico capaz de fomentar uma “inteligência moral”, uma autonomia para os indivíduos estarem acima de suas pulsões. Essas características - como sublinharam Dubet e Martuccelli - se configuravam no bojo da configuração moderna, entre

dois princípios opostos irreconciliáveis, a razão e o ímpeto pulsional. Todos os grandes pensamentos da modernidade obcecaram-se por essa oposição: o eu e o “isto”, o apolíneo e o dionisíaco, a racionalização e os valores, as forças produtivas

¹ A ideologia do dom representou, durante muito tempo, a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar era estritamente resultado das características de cada indivíduo. O papel da escola era oferecer a “igualdade de oportunidades”; o rendimento e o bom aproveitamento dependeriam do dom - inteligência, talento - de cada um.

e a vontade humana...Cada indivíduo devia então responder a essa injunção cultural. Dualidade extrema, essa tensão era, senão completamente ignorada, ao menos percebida como transponível pela socialização onde se formava um indivíduo dono de si, livre de antagonismos, membro de uma sociedade capaz de subordinar os seus excessos em prol da ordem social [...] Certamente, essa concepção do indivíduo ainda tinha uma parte trágica, a sociedade produzia uma consciência individual capaz de se voltar contra ela, mas supunha-se que o indivíduo socializado seria capaz de ir contra essa ruptura das forças com a ajuda de um sistema normativo com valores surpreendentemente estáveis [...] A ruptura desse modelo era tanto uma crise social quanto uma neurose pessoal.² (DUBET e MARTUCCELLI, 1996, p. 335-336).

Embora até hoje as proposições de Durkheim sejam paradigmáticas, creio que para os objetivos desta reflexão seria interessante retomar algumas considerações. Talvez a mais relevante no que diz respeito à teoria da socialização seja a imagem que o autor cria em atrelar a ação individual a um projeto exterior. A crítica ao tipo ideal durkheimiano acerca do papel da escola como instituição socializadora incide na concepção passiva do agente social. Pois, por mais que tenhamos autonomia relativa para subordinar nossos instintos a fins mais elevados, ainda sim “é a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação” (DURKHEIM, 2011, p.45). Esse discurso torna-se central, uma vez que remete à própria relação entre agência e estrutura. Em que medida a estrutura determina ou limita nossos caminhos ainda é palco de inúmeros debates.

2.2

Socialização e habitus: uma reflexão necessária

Antes de avançarmos sobre as teorias da socialização, precisamos, primeiramente, dar à devida atenção ao conceito de *habitus*. Embora tenha sido com

² Tradução minha. Fonte original: “deux principes opposés irréconciliables, la raison et l'élan pulsionnel. Toutes les grandes pensées de la modernité ont été obnubilées par ce déchirement: le moi et le ça, l'apollinien et le dionysiaque, la rationalisation et les valeurs, les forces productives et la volonté humanine...Chaque individu devait alors répondre à cette injonction culturelle. Dualité extrême, cette tension était, sinon vraiment ignorée, au moins perçue comme surmontable par la socialisation où se formait un individu maître de lui, dépourvu d'antagonismes, membre d'une société parvenant à subordonner ses excès à l'ordre social [...] Certes, cette conception de l'individu avait toujours une part tragique, la société produisait une conscience individuelle capable de se retourner contre elle, mais l'individu socialisé était supposé capable de contrer ce déchirement des forces, à l'aide d'un système normatif aux valeurs étonnamment stables [...] La rupture de ce modèle était à la fois une crise sociale et une névrose personnelle”.

Bourdieu que este conceito tenha adquirido uma definição mais complexa, não foi com ele que este conceito nasceu (HÉRON, 1987). Na tradição grega, o termo *habitus* - forma latina utilizada pela tradição escolástica para traduzir a noção grega *héxis* - já era utilizada por Aristóteles para designar as disposições adquiridas pelo corpo e pela alma (DUBAR, 1997). O termo passou a ganhar relevância quando Durkheim o utilizou no livro *A Evolução Pedagógica* para definir a composição de um estado interior profundo que orienta suas ações em um determinado sentido de forma constante e duradoura (DURKHEIM, 1990). Durkheim evocou esse conceito, em parte, para compreender tanto as sociedades tradicionais e seu processo de solidariedade mecânica, quanto as particularidades da religião, sobretudo à cristã, como uma forma de educação que engloba o indivíduo em uma totalidade que o influencia para toda vida.

A retomada desta noção filosófica clássica, por Bourdieu, altera em demasia a sua configuração, dando-lhe, em alguma medida, um horizonte mais complexo e plástico. A noção de *habitus* foi retrabalhada inúmeras vezes pelo autor, sofrendo mutações ao longo do tempo, e ainda hoje confere, no campo das ciências humanas, interpretações diversas e inovadoras. Dito isto, trabalharemos com duas interpretações possíveis³: a primeira interpretação foca-se na análise do *habitus* enquanto um conjunto de disposições fixas e duráveis que, uma vez incorporada na personalidade e no corpo, provoca ruídos e inaptações sempre quando ocorre um distanciamento da sua condição de origem. A segunda explora a plasticidade relativa do conceito sob a ótica individual, expressando não uma lógica pura da reprodução e conservação, mas sim possibilidades e estratégias nas quais os agentes reagem e, em alguns casos, reconfiguram suas trajetórias sociais.

Seguindo a primeira linha interpretativa, podemos definir o *habitus* como uma estrutura geradora de práticas que, conforme a sua lógica e as suas exigências, exclui em primeira instância as práticas mais improváveis (BOURDIEU, 1980). Em outras palavras, *habitus* é a incorporação de um espaço social estruturado que, por influência dele, a trajetória e a ação de cada agente é influenciada pelas especificações do contexto histórico, pela lógica das estruturas de classe, sem necessariamente possuir uma percepção plena de determinados movimentos.

³ Utilizo a palavra interpretação para salientar a riqueza do conceito, uma vez que Bourdieu desde sua formulação inicial trabalhou para precisar o seu sentido. Isso gerou, no campo das ciências humanas, variadas interpretações. A esse respeito, consultar Lahire (1997,1998, 1999); Dubar (1997); Dubet e Martuccelli (1996); Pinto (2000).

Sob essa perspectiva, a ação social, grosso modo, não necessariamente seria resultado de uma escolha racional, tampouco uma simples resposta às limitações externas. Levando em conta suas experiências anteriores, em acordo com a cultura do grupo de origem, qualquer estratégia que for demasiadamente arriscada é rapidamente descartada. Isso faz com que os indivíduos, na prática, desejem somente aquilo que, por dedução inconsciente, poderiam conseguir. Nas palavras de Bourdieu, o *habitus* assegura “[...] esta espécie de submissão imediata a uma ordem que leva a fazer da necessidade uma virtude [...] processo puramente social e quase mágico de socialização” (BOURDIEU, 1980, p. 90-96).

Trazida ao campo escolar, a escola engendra *habitus* capazes de produzir práticas em acordo com a cultura legítima, reproduzindo assim as condições sociais de produção. Seguindo essa linha de raciocínio, os percursos individuais são determinados pelo grau de sintonia entre a cultura de classe e a cultura legitimada e transmitida pela escola. Em suma, para os alunos do meio popular, o distanciamento entre as realidades faz com que a educação escolar seja encarada quase como um processo de "reeducação", enquanto que para as classes mais favorecidas, a socialização se realiza de maneira suave, de maneira natural. Sob essa ótica, os processos de reprodução estão intimamente imbricados à noção de *habitus*, uma vez que atua na harmonização das práticas e dos processos de reprodução.

Paul Willis explorou e desenvolveu - no consagrado livro *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução Social* - parte dessa experiência. O autor percebeu que os “Lads” - termo que designava os membros de um grupo do bairro industrial - tinham um entendimento ímpar e diferenciado sobre o sistema de autoridade escolar. Todavia, em vez de cooperarem com o sistema, por precisamente compreendê-lo, usavam-no, ao contrário, para combatê-lo. Por serem filhos de operários - e por aceitarem que a escola não mudaria o seu destino de origem -, os “Lads” fechavam-se entre si, atuando como um grupo de resistência que desafiava o sistema escolar e seus valores (WILLIS, 1991).

Embora a noção de *habitus* dê a sensação de que a possibilidade de mudança social seja remota, outras interpretações também são possíveis. Como sublinha Dubar, o próprio Bourdieu, em diversas ocasiões após a publicação de *A Reprodução*, teve o cuidado de frisar que o *habitus*

tende somente a reproduzir as estruturas das quais é o produto na medida em que as estruturas nas quais funciona são idênticas ou homólogas às estruturas objetivas das quais é o produto. Esta distinção entre condições de produção e condições de funcionamento do habitus introduz um elemento fundamental de incerteza na teoria do habitus. (DUBAR, 1997, p. 67).

Sob essa perspectiva, esse elemento de incerteza nos ajuda analisar o *habitus* por outro viés. Em nível individual, podemos observar uma plasticidade possível no *habitus* de origem, sendo o agente não o produto de uma condição social, mas sim de uma trajetória social. Nesta interpretação, em específico, já não podemos analisar de maneira sincrônica as “estruturas objetivas” que produzem o *habitus*. A forma, longe de oferecer padrões de conduta fechados, torna-se flexível frente às articulações entre “trajetórias” e “sistemas” (DUBAR, 1997). Dependendo da trajetória social definida através de várias gerações, o agente, no fluir de experiências, pode optar em não seguir os caminhos de sua família. Com a democratização de certas instituições - como a escola, por exemplo -, um horizonte que outrora era demasiadamente fechado, pode tornar-se mais atraente e acessível. O filho de um operário que almeja ascender socialmente pode vir a abraçar o *habitus* de um burguês, enxergando que através do sucesso escolar poderá reconfigurar seu *habitus* de origem. Sob essa ótica, a socialização ainda pode ser vista como uma incorporação de formas duradouras do “sentir, pensar e agir” de um grupo de origem, todavia, a subjetividade do indivíduo e seu esquema de percepção e apreciação - como o indivíduo enxerga a família e o mundo ao redor - pode o conduzir a outros caminhos possíveis (DUBAR, 1997).

Outro exemplo sistemático é quando uma menina interioriza posturas corporais e morais diferenciadas dos meninos, incorporando o permitido e valorizado gênero feminino. Dependendo do contexto histórico e do grau de abertura, por mais que a menina seja guiada a uma determinada orientação social e práticas diferenciadas para seguir um dado caminho, a situação mediada por estruturas, condições de existência, disposições e crenças podem fazê-la tanto incorporar o valor dominante feminino quanto questioná-lo. Segundo Bourdieu (1983, p. 106):

O princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da “situação”, o habitus não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino decidido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptações às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do habitus, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o habitus define a percepção da situação que o determina.

Destarte, esta leitura implica, dentro de certos limites, uma homologia tendencial, mas não perfeita entre o mundo objetivo (sociedade) e o mundo subjetivo (construção de cada indivíduo). Ou, se preferir, uma possível recusa à homologia das posições e do sistema reprodutor do *habitus*. Dentro desta leitura é possível vislumbrar mecanismos de ajustamento ou desajustamento entre estruturas objetivas e subjetivas. Em outras palavras, o *habitus* está além de uma memória sedimentada e imutável; ele é, também, um sistema de disposição fomentado progressivamente, aberto e sujeito sempre a novas experiências. A partir de estímulos conjunturais de um determinado campo (BOURDIEU, 1980), as disposições anteriormente incorporadas podem sofrer abalos tanto “positivos” quanto “negativos”, dependendo da abertura histórica, da leitura e das estratégias que os agentes fazem do sistema.

Diante desta breve apresentação sobre o conceito de *habitus* e suas possíveis interpretações, podemos agora dar mais um passo em como concebemos a teoria da socialização. Embora essa interpretação permaneça suscetível ao debate, podemos ampliar a socialização para além da incorporação das disposições sociais vindas da família e da classe. Podemos encará-la também como um processo biográfico que “[...] quanto mais as pertenças sucessivas ou simultâneas forem múltiplas e heterogêneas, mais se abre o campo do possível e menos se exerce a causalidade de um provável determinado” (DUBAR, 1997, p. 77). Vale lembrar, por fim, que todo esse processo gira em torno das modificações possíveis dentro da regra da ordem social. O “futuro” das identidades sociais, produto da socialização, “[...] depende não só da estrutura "objetiva" dos sistemas nos quais se desenvolvem as práticas individuais [...] mas também do balanço "subjetivo" das capacidades dos indivíduos que influenciam as construções mentais das oportunidades destes campos” (DUBAR, 1997, p. 77).

2.3 Processos de socialização: as contribuições de Mead, Berger e Luckmann

As abordagens funcionalistas da socialização tendem acentuar o caráter da formação dos indivíduos através da incorporação de modos de ser (sentir, pensar e agir) de um determinado grupo. Independentemente do grupo, seja de origem ou

não, o agente interioriza valores e disposição para ser aceito socialmente. Esse tipo de visão acerca da socialização confere uma redução, na medida em que, ora atribui um sentido metafísico para os funcionamentos das instituições, ora cancela o poder da agência. Nesta perspectiva, a integração social constitui a representação de indivíduos “dopados”. Muito enraizado no paradigma de unidade do mundo social, essa abordagem acaba limitando o pressuposto socializador (DUBAR, 1997). As teorias apresentadas por Mead, Berger e Luckmann ampliam o processo socializador, enriquecendo parte de sua composição e conferindo a interação um papel chave no seio da realidade social.

Nascido no Condado de Hampshire, Massachusetts, o filósofo americano Georg Herbert Mead, pertencente à Escola de Chicago, publicou em 1934 a obra célebre intitulada *Self, Mind and Society*. A visão elaborada por Mead acerca da socialização gerou grandes repercussões no campo da sociologia e psicologia social, em parte porque atribuiu a socialização a um processo, uma construção da identidade social (*self*), fomentada na comunicação com os outros (MEAD, 1963). Tendo como influência Max Weber e a teoria da ação social, Mead coloca no centro do processo de socialização "o agir comunicacional", entre as formas institucionais que auxiliam na construção do Eu (*self*) e nas relações comunitárias que se estabelecem entre socializadores e socializados. Destarte,

esta análise de base reconcilia a sociologia weberiana com a psicologia behaviorista na condição de se definir o comportamento (social) como uma reação significativa ao gesto do outro. Ela permite a Mead desenvolver uma análise minuciosa da socialização como construção progressiva da comunicação do Eu como membro de uma comunidade que participa ativamente na sua existência e, portanto, na sua mudança. (DUBAR, 1997, p. 92).

Ou seja, a relevância do “outro” nas interações sociais para o desenvolvimento do *self* é fundamental, na medida em que apresenta um modelo reflexivo-interativo de desenvolvimento da identidade. Evidentemente, este processo não se constrói num átimo. Para Mead, este processo é composto em três etapas muito bem delimitadas. A primeira corresponde à fase da criança em perceber os “papéis” desempenhados por pessoas que lhe são próximas. Essas pessoas próximas, exemplificada na figura do pai e da mãe, também denominadas por Mead como “outros significativos”, é uma espécie de norteador das condutas individuais nos processos de socialização e da própria percepção do *self*. A criança começa a so-

cializar-se quando reelabora os gestos organizados por esses “outros significativos”, assumindo seus diferentes papéis através de “jogos livres” (DUBAR, 1997).

A segunda fase começa quando a criança é capaz de incorporar os jogos seguindo regras específicas. A transição do jogo livre - cuja lógica se resumia a imitar o papel do outro significativo - para o jogo com regras ilustra que a criança já é capaz de adquirir uma nova compreensão do outro e, conseqüentemente, de si mesma. Esta fase é considerada essencial, pois leva a criança a interiorizar as regras do jogo, compreendendo que “[...] a atitude de um obriga a uma atitude apropriada por parte do outro” (DUBAR, 1997, p. 93). Reconhecer atitudes daqueles que estão comprometidos em um mesmo processo social é o que dá sentido “a unidade do Eu”. Em outras palavras, a organização das ações individuais se constrói no reconhecimento do “outro generalizado”, termo que designa a representação que o grupo dá a um indivíduo. Ao compreender, mesmo que de maneira incipiente, a posição dos outros nas interações sociais faz com que a ideia do todo social seja mais clara.

A partir do momento em que a criança passa a se identificar progressivamente com esses “outros generalizados”, e ter o reconhecimento dos mesmos, o indivíduo atinge o último estágio da socialização (DUBAR, 1997). Para Mead, ter o reconhecimento do grupo significa, no limite, se reconhecer como ator, membro que desempenha um papel útil e reconhecido no jogo social. Em suma, para que ocorra um “sucesso” no processo de socialização é necessário que haja uma harmonia entre as duas faces do “Eu”; isto é: o aspecto social que simboliza a incorporação das regras e do espírito do grupo, e o aspecto pessoal, ligado à postura de afirmação frente ao grupo. Esse movimento, no entanto, é cheio de riscos e tensões, uma vez que “[...] implica necessariamente um esforço de conformidade ao grupo para se fazer (re)conhecer e um “eu” que corre sempre o risco de ser anulado ou desconhecido pelos outros, o Eu (self) em construção arrisca-se a ser dissociado entre a identidade coletiva [...] e a identidade individual” (DUBAR, 1997, p. 94).

A contribuição do Georg Herbert Mead foi um marco para os estudos sobre agência/estrutura, servindo de grande incentivo para outros autores buscarem novas propostas e dinâmicas frente ao tema. Peter Berger e Thomas Luckmann, no consagrado livro *A Construção Social da Realidade*, retomam o trabalho idealizado por Mead e aprofundam alguns pontos referentes à socialização. Para os auto-

res, a socialização pode ser analisada como um processo ininterrupto, composta por duas esferas: a socialização primária e secundária. A primária é categorizada como

a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade [...], a interiorização de "submundos" institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento [...] (BERGER e LUCKMANN, 2003, p. 175-184-185).

A socialização primária seria a imersão inicial do indivíduo ao processo que os autores denominam “mundo vivido”. Constituído por um universo simbólico e cultural, a socialização primária é a incorporação, na infância, do saber básico. A linguagem para a criança, como incorporação do saber básico, constitui o processo fundamental da socialização primária, tendo em vista que permite - através dos códigos da fala, leitura e escrita - estabelecer uma ponte comunicativa entre a subjetividade da criança e o mundo exterior. A criança, por chegar num mundo já organizado com uma lógica própria, entrelaçada em sistemas simbólicos entre os quais a língua é certamente o mais complexo, precisar incorporar e decifrar determinados signos para dar valor e sentido à relação entre objetos, palavras e comportamentos sociais (ABRANTES, 2003; DUBAR, 1997). Neste caso, tornar consciente destas presenças, com o auxílio dos “outros significativos” (geralmente a família), facilita a introdução da criança ao mundo social. Ou seja, para Berger e Luckmann, os saberes de base incorporados pela criança dependerão, em grande medida, da relação estabelecida entre adultos, família e o “universo escolar”. Acrescenta-se creche e escola neste processo devido à mudança gradual na composição da divisão do trabalho (pais e mães que trabalham). Destarte, os resultados da socialização primária se constituem na valorização “[...] dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos “socializadores” e das relações que estabelecem com os diversos socializados” (DUBAR, 1997, p. 95).

Passada a infância, a noção de socialização proposta por Berger e Luckmann se expande progressivamente. Para começar, a teoria operatória da socialização secundária não é uma simples extensão, ou reprodução, da socialização primária. Muito pelo contrário, podemos reconhecer também na teoria uma autonomia de muitos saberes especializados, o que faz com que a socialização secun-

dária tenha uma composição permanente, nunca efetivamente acabada (BERGER e LUCKMANN, 2003). Na perspectiva dos autores, para além do conhecimento básico, a socialização secundária representa a aquisição de formas de “conhecimentos especiais” que se desenvolveram, em grande medida, pela influência da divisão do trabalho. Esses saberes profissionais (DUBAR, 1997) formalizam concepções de mundo particulares e fomentam vocabulários, fórmulas, proposições e procedimentos que - diferente da socialização primária - atuam em um campo especializado de atividades. Nas palavras de Berger e Luckmann (2003, p.185):

A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas compreensões táticas, avaliações e colaborações afetivas desses campos semânticos. Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos.

Por conseguinte, não existe necessariamente uma passagem fluida entre o “mundo do saber básico” e o “mundo especializado”. Embora possa existir uma continuidade da socialização primária para secundária - por seus conteúdos estarem em sintonia, ou melhor, por estarem em acordo com a incorporação dos saberes construídos anteriormente -, um distanciamento também é possível. De acordo com os autores, quando ocorre um processo de ruptura entre as duas esferas, podemos interpretá-lo de duas maneiras: o primeiro corresponde a acidentes biográficos, cuja realidade interiorizada durante a infância sofre algum tipo de revés. Neste caso, a socialização secundária é capaz de fomentar uma identidade mais “consistente” do que a produzida no “mundo do saber básico”. O segundo processo de ruptura possível - e aquela que nos interessa - ocorre quando as identidades anteriores não são mais atraentes frente à realidade de “mercados de mundos possíveis”. Em outras palavras, a ruptura “não está ligada aos insucessos da socialização primária, mas sim às pressões exercidas sobre os indivíduos para modificar as suas identidades e as tornar compatíveis com a mudança em curso” (DUBAR, 1997, p. 98). Com o aumento e transformações sucessivas na divisão do trabalho, em um contexto socioestrutural de mobilidade acentuada, sejam quais forem os novos conteúdos que devam agora ser interiorizados, todos eles precisam, de certo

modo, sobrepor-se a esta realidade. Isso cria um problema, cada vez mais frequente, de coesão entre as interiorizações primária e as novas.

2.4

A escola em crise: as contradições entre os saberes básicos e os saberes especializados

Berger e Luckmann são considerados dois autores-chaves para pensar o dinamismo dos aparelhos de socialização. Estes já não podem ser considerados - como as teorias funcionalistas faziam crer - mundos funcionalmente integrados em uma ordem social. A representação que se fazia acerca das instituições operando em uníssono, onde cada mundo atuava sobre marcas previamente forjadas é desconstruída e cede espaço a uma nova representação; esta guiada por uma crescente autonomia de universos especializados que crescem em volta de saberes especiais cada vez mais dissociados. A escola não necessariamente trabalha mais sobre marcas familiares e a indústria não necessariamente opera sobre as modulações escolares. “Assim sendo, os aparelhos de socialização primária (família, escolas...)” ao entrar “[...] em interação com os aparelhos de socialização secundária (empresas, profissões...)” provocam “[...] crises de legitimidade dos diversos saberes” (DUBAR, 1997, p. 99). As transformações nos sistemas de trabalho e produção acabam estabelecendo graus de hierarquias entre os saberes da socialização primária e secundária, acarretando uma mudança significativa nas identidades, interações e relações sociais.

Por um lado isso significa, para além das interiorizações que foram construídas na infância, um horizonte de possibilidades em que a mudança social é viável, rompendo com a lógica reprodutora. A coexistência de distintas instâncias de socialização, com projetos múltiplos e uma maior circulação de valores e referências identitárias, configura um campo de socialização aberto e diversificado. Levando em consideração a discussão anterior, é possível enxergar nesta nova configuração a construção de um novo sujeito social reflexivo (GIDDENS, 1991; GUERREIRO e ABRANTES, 2004), cujas práticas sociais são frequentemente examinadas à luz de novas informações, novos saberes especializados. Por outro lado, o distanciamento, cada vez mais demasiado dos aparelhos de socialização primário e secundário - que outrora era representado como dimensões institucio-

nais muito interdependentes -, vem colocando em xeque a legitimidade cultural de instâncias que até pouco tempo eram consideradas chaves para o desenvolvimento de valores comuns. Em síntese, esta mudança implica que a ação instrumental de tipo econômico abala não somente o domínio das instituições educativas, como questiona sua autoridade, sua autonomia e sua ação relacional com o aluno. Diante do ruído crescente entre as duas esferas, em um mundo cuja divisão do trabalho se torna cada vez mais complexa, exigente e competitiva, a escola se vê, cada vez mais, engolfada por uma *ethos* empresarial (SIBILIA, 2012). Este cenário acaba resultando em uma dupla acusação: a socialização escolar falha em “adaptar” o jovem ao mundo que está por vir - afirmando que os saberes básicos incorporados não representam a realidade prática da ordem socioeconômica -, ao mesmo tempo em que é acusada de falhar em sua própria finalidade; isto é, criar oportunidade de ensino e aprendizagem iguais a todos.

A suposta incapacidade da escola em se adaptar a esta nova conjuntura abre uma pergunta pertinente: afinal, é papel da escola - e conseqüentemente da socialização escolar - estar a serviço dos saberes especializados e da lógica da produção; ou ao contrário, resguardá-la para atuar no contrapé das tendências efêmeras e tampouco coesas que caracterizam a sociedade contemporânea? Zygmunt Bauman, por exemplo, é categórico quando indagado sobre o papel da educação formal nos tempos atuais (BAUMAN, 2013). De acordo com o autor é preciso ter cautela frente às demandas de novos paradigmas educacionais, uma vez que essa sociedade de consumo é estimulada por uma cultura “agorista”. Em outras palavras, o sentimento de inquietude e perpétua mudança estimula o culto da novidade e contingência aleatória. A transição dessas características para o campo educacional torna-se perigosa, pois corrói a promessa de equiparar as oportunidades por meio de uma educação universal. Para o autor, o problema não reside na mudança em si mesma, mas sim na rapidez com que ocorre. Se nada nesse mundo se destina a durar, se cada amanhã é regido por novas e irresponsáveis recomendações, o que restará da instituição escolar senão acompanhar as tendências globais e econômicas da produção do efêmero e do volátil? Em tempos de dispersão, reafirma o autor, talvez o mais sensato seja edificar um alicerce firme onde não existe nenhum.

Com efeito, não podemos ignorar o fato de que a escola encontra-se em uma posição delicada. De acordo com Bauman, ante os avanços da globalização e de

um capitalismo mais dinâmico, a estrutura escolar se vê muitas vezes sitiada e contaminada por forças econômicas. Levando em consideração a influência do mercado e a fragilização progressiva do Estado-nação - representada, em grande medida, pela incapacidade de articular um grande conjunto de instituições -, muitos alunos são expostos desde cedo num culto à performance e ao desempenho individual (BAUMAN, 2013). A ideologia da autossuperação penetra no âmago escolar, em cada prova, em cada exame. Esses estímulos exigem uma atualização constante no plano educativo, sobretudo na necessidade de adquirir certas competências.

Embora muitos educadores e professores critiquem essa subversão dos valores escolares, atores políticos, intelectuais e economistas defendem que a persistência da socialização escolar tradicional neste mundo em constante mudança servirá apenas para acelerar sua ruína. Diante das mudanças do processo produtivo que incorpora diariamente novas tecnologias ligadas a diversas áreas tais como: informática, robótica, microeletrônica, biotecnologia, etc., muitos intelectuais da área saem em defesa de algumas alterações no processo educativo. A força do mercado exige um trabalhador qualificado para operar as novas tecnologias, flexível para se adaptar às mudanças do mercado e que seja dinâmico para desempenhar várias tarefas ao mesmo tempo. No limite, para esses atores, os “saberes de base” estariam aquém diante dos desafios do dia-a-dia e conseqüentemente da vida adulta. Em outras palavras, a escola estaria envelhecida, operando nos dias atuais com uma tecnologia de época.

Ora, críticas sobre o fechamento da escola frente à realidade exterior não vem de hoje. Em 1980, Seymour Papert, teórico matemático e especialista em inteligência artificial, conhecido por ser um dos principais defensores do uso de computador na educação, já criticava o congelamento da forma escolar (PAPERT, 2007). A parábola citada em seu livro *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática* causou grande impacto entre os educadores. Resumindo, o autor nos remete a uma situação hipotética na qual um médico e um professor do fim do século XIX são congelados. Ao despertarem no atual presente, o médico entra em uma sala de operação e encontra grande dificuldade em compreender aquele espaço e a finalidade dos aparelhos apresentados. O professor, em contrapartida, reconhece o espaço como uma sala de aula, e mesmo visualizando pequenas nuances no arcabouço escolar, encontra um pedaço de giz e um quadro-

negro com os quais pode lecionar. Essa parábola apoia-se justamente na imutabilidade da forma escolar em um mundo em constante movimento.

Seguindo esta linha, o ensaísta e educador nova-iorquino Marc Prensky, formado pela Harvard Business School e especialista em tecnologia e educação acredita que a escola não pode ignorar as idiossincrasias dos novos tempos. Criador da expressão “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, Prensky constata que existe uma grande diferença entre os que nasceram antes da internet - os imigrantes - dos que não conseguem imaginar o mundo sem ela - os nativos (PRENSKY, 2001, 2011). Na visão do autor, os jovens que cresceram com as TIC possuem uma maneira diferenciada de lidar com a aprendizagem e conhecimento e, sob essa perspectiva, precisam receber uma educação que fuja da lógica tradicional. A cultura corporal, a linguagem e o meio pelo qual aprendem hoje se diferem muito da proposta escolar. Todavia, Prensky afirma que introduzir novas tecnologias simplesmente pelo uso em salas de aula não necessariamente transforma a identidade e o mundo do aluno. Não basta a tecnologia dar apoio à pedagogia, se a recíproca não é a mesma. Em outras palavras, Prensky quer estimular uma pedagogia lúdica e interativa que, com ajuda das TIC, seja capaz de trazer o aluno de volta à escola. A questão da evasão escolar certamente possui muitos fatores, mas para o autor, o que é lecionado e a forma como articulam o conhecimento dentro da escola contribui muito para essa dispersão.

De acordo com Prensky (2011, p. 2):

muito dinheiro tem sido gasto na tentativa de consertar o “sistema” educacional. Mas, o que os reformadores ainda não entenderam é que não é o “sistema” que precisamos arrumar; mas sim a própria educação que o sistema oferece. Esta distinção é fundamental, porque uma pessoa pode mudar praticamente tudo sobre o “sistema” - as escolas, os líderes, os professores, o número de horas e dias de aula, e assim por diante - e ainda não prover uma educação que cativa nossos estudantes e faça com que se engajem em seu próprio aprendizado, ou que ensine a todos os nossos estudantes o que eles precisam para ter sucesso no século XXI. A menos que mudemos a forma como as coisas são ensinadas e o que é ensinado, em todas as salas de aula, não seremos capazes de prover uma educação que faça com que as nossas crianças lutem para estar na escola ao invés de uma que efetivamente empurre de um terço à metade dos estudantes para fora. E isto é verdade para todas as nossas crianças, tanto as favorecidas quanto as desfavorecidas⁴.

⁴ Tradução minha. Fonte original: “lots of money is being spent on trying to fix the educational “system.” But what the reformers haven’t yet understood is that it’s not the “system” that we need to get right; it’s the education that the system provides. This distinction is critical, because one can change almost everything about the “system” - the schools, the leaders, the teachers, the number of hours and days of instruction, and so forth - and still not provide an education that interests our students and gets them deeply engaged in their own learning, or that teaches all of our students

Essa questão torna-se emblemática nos EUA, principalmente quando veio a público que grande parte dos gênios tecnológicos norte-americanos abandonou o sistema educacional. Jack Dorsey, David Karp, Steve Jobs etc., todos recusaram uma longa jornada educacional para se aventurarem, precocemente, no mundo do trabalho. Karp, criador da Tumblr, inclusive, é reconhecido por ter abandonado o ensino médio logo no primeiro ano. Seguindo essa trajetória, Jordan Casey, um garoto irlandês de apenas 14 anos considerado um dos empreendedores mais jovens da Europa, comenta: “pense nisso como um verdadeiro começo. Em pouco mais de 10 anos eu estarei com 25 e terei 16 anos de experiência de trabalho e isso será muito importante. Nos próximos 10 anos, muitas coisas serão digitais, especialmente a educação, então comece o mais cedo possível”⁵. Programador desde os 12 anos, Casey é criador da Casey Games, empresa de jogos para smartphones, e da TeachWare, sistema de gerenciamento de alunos e notas para professores.

Preocupado com esse engessamento da escola frente aos novos tempos, Fernando Reimers é outro autor que vem conduzindo muitos estudos nessa área. Com formação na Harvard School of Education, e professor de Educação Internacional da Fundação Ford, Reimers defende que os sistemas educacionais, de modo geral, não podem continuar operando com fórmulas que reproduzem o passado. De acordo com o autor, as mudanças que ocorreram no mundo, sobretudo nesses últimos 20 anos, alteraram e muito a configuração de nosso modo de vida. A educação para o século XXI precisa fomentar jovens com certa autonomia, buscar formas de empoderar indivíduos para que possam expandir suas liberdades e se tornarem cidadãos globais (REIMERS, 2009). O autor assinala que diante de um cenário global, de grande competitividade, torna-se importante preparar o aluno não somente para os saberes básico, mas, sobretudo, para o refinamento de determinadas habilidades. Isto é, para nos integrarmos de forma efetiva nesta nova configuração, precisamos adquirir competências não-cognitivas ou socioemocionais ligadas à sociabilidade, iniciativa, liderança, autonomia, perseverança, sem falar

what they need to be successful in their 21st-century lives. Unless we change how things are taught and what is taught, in all of our classrooms, we won't be able to provide an education that has our kids fighting to be in school rather than one that effectively pushes one-third to one-half of them out. And this is true for all our kids, both advantaged and disadvantaged”.

⁵ Matéria disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/2014/12/conheca-a-historia-do-garoto-de-14-anos-que-acaba-de-abrir-sua-terceira-empresa/>>.

das habilidades valorizadas pela indústria econômica relacionada à criatividade, inovação, comunicação, flexibilidade (PELLEGRINO e HILTON, 2012).

Esse amálgama de exigências pode parecer desesperador, sobretudo quando focamos nosso olhar para a enfraquecida escola pública brasileira. Embora Reimers reconheça que a enorme desigualdade social e educacional brasileira seja um problema⁶, o autor expõe que fomentar um processo de inovação educacional para a massa é de grande relevância tendo em vista o crescimento exponencial dessas competências em nível global. Nas palavras do autor:

Nós vivemos em uma era de mudanças rápidas na qual os desafios e as oportunidades econômicas são abundantes. O aumento na intensidade e frequência das interações entre as pessoas em diferentes áreas geográficas, que caracteriza a globalização, impacta nas perspectivas de emprego, saúde, segurança, políticas públicas, comunicação, oportunidades de investimento, imigração e relações comunitárias. Em poucas palavras, a globalização está transformando profundamente o contexto das vidas de muitas pessoas no mundo. Aqueles que são instruídos para entender essas transformações e como transformá-las em vantagens provavelmente se beneficiarão da globalização; mas aqueles que não o são, serão confrontados a desafios reais e crescentes. A preparação para desenvolver esse entendimento, conhecimento e habilidades, deve começar cedo para desenvolver altos níveis de competência, assim como ajudar a juventude a reconhecer a relevância da sua educação para o mundo no qual eles vivem [...] O que está mudando como resultado da globalização é que estas habilidades são necessárias para a maioria da população mundial, não só para alguns. Portanto, a competência global deveria agora ser um propósito de educação em massa, e não só para uma educação de elite⁷. (REIMERS, 2009, p. 4-5).

Sob essa perspectiva, para Reimers, o fechamento da escola frente a essas questões prejudicaria o aluno e sua transição para a vida adulta, uma vez que o impediria de adquirir uma linguagem, um corpo, para se comunicar com o mundo e atuar sobre ele. Ademais, as competências acadêmicas, em si mesmas, já não

⁶ Entrevista concedida à revista Nova Escola da Editora Abril. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-fernando-reimers-636888.shtml>>.

⁷ Tradução minha. Fonte original: “We live in a rapidly shifting era in which economic opportunities and challenges abound. The increase in the intensity and frequency of interactions among people in different geographies that characterizes globalization impacts job prospects, health, physical security, public policy, communications, investment opportunities, immigration, and community relations. In short, globalization is deeply transforming the context of the lives of many people around the world. Those who are educated to understand those transformations and how to turn them into sources of comparative advantage are likely to benefit from globalization; but those who are not will face real and growing challenges. The preparation to develop these understandings, knowledge and skills must begin early in order to develop high levels of competence as well as help youth recognize the relevance of their education to the world in which they live in [...] What is changing as a result of globalization is that these skills are necessary for the majority of the world's population, not just for a few. Therefore, global competency should now be a purpose of mass education, not just of elite education”.

são capazes de lidar com as desventuras e as particularidades da vida social e econômica. Se a sociedade contemporânea é caracterizada pela imprevisibilidade e insegurança em um mundo cada vez mais interconectado; se os altos índices de desemprego assolam o mundo (juvenil, especialmente); se crises econômicas se tornam uma constante; e se as novas tecnologias possuem a capacidade de resolver equações mais rápida e eficiente que um ser humano, nada mais compreensível, para o autor, que a socialização escolar reconfigure-se para se adaptar aos moldes contemporâneos.

Em suma, embora a representação do mundo contemporâneo, ordenada por uma maior circularidade de experiências e referências identitárias, exija do ator uma articulação, atualização e negociação constante frente às múltiplas referências institucionais, podemos detectar, diante deste cenário, não necessariamente uma aproximação, mas sim um distanciamento cada vez mais profundo entre os tipos de socialização. Com o advento da sociedade da informação (CASTELLS, 2007), e a subsequente transformação na dinâmica do trabalho e da produção, a legitimidade de determinados saberes é colocada em xeque; como consequência, o descompasso entre os saberes básicos - com explícita referência à socialização escolar - e os saberes especializados tem engolfado o campo educacional em inúmeras disputas ideológicas.

3

Situando a escola e traçando diretrizes: o impacto dos organismos internacionais na dinâmica escolar

No capítulo anterior apontamos os descompassos entre dois processos de socialização: o primeiro diz respeito à incorporação dos saberes básicos enquanto o segundo envolve os saberes especializados. Neste alvorecer do novo século, a relação entre a educação e as profundas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho tem sido, seja em nível local ou global, um dos temas mais discutidos no debate público. Não seria exagero afirmar que as metamorfoses que atingiram o mundo do saber especializado pressionam e influenciam o próprio arcabouço escolar. Este capítulo terá como foco inicial a transição de uma sociedade industrial - tendo como referência modos de produção e modelos de gestão - até seu eventual declínio frente ao mundo informacional. O objetivo desta apresentação é suscitar o quanto essas transformações tensionam o mundo escolar, exigindo do mesmo uma readaptação e, conseqüentemente, uma reformulação de determinados saberes básicos. O resultado, como veremos, é uma escola sitiada por organismos externos que, no limite, traçam diretrizes e impõem suas vontades, em conformidade com uma concorrência e lógica global de ensino.

3.1

A indústria da informação: as transformações no mundo do trabalho e dos saberes especializados

No final do século XVIII, Adam Smith, considerado por muitos como o pai da economia moderna, identificou na divisão do trabalho um potencial significativo para o aumento da produção. Em seu consagrado livro *A Riqueza das Nações*, o autor descreve, de forma pragmática, a grande diferença entre a produção de um trabalho puramente individual e uma produção coletiva, assinalando que enquanto uma pessoa poderia produzir 20 alfinetes por dia, dez trabalhadores especializa-

dos, ao dividir a tarefa em uma série de operações simples, poderiam produzir 48.000. Um século depois, essas ideias alcançaram sua expressão máxima na obra de Frederick Winslow Taylor. O *Taylorismo* causou um grande impacto em diversos setores industriais em parte devido à forma inovadora de organizar a produção. A *gestão científica*, como o autor fazia questão de sublinhar, implicava em um estudo sobre operações simples e um rígido controle do tempo. Preocupado com a melhoria da eficiência industrial, Taylor acreditava que para maximizar a produtividade do trabalhador, o mesmo deveria ser fortemente controlado, de forma a assegurar a eficiência e rapidez. Com o intuito de encorajar o trabalhador, um sistema de incentivo foi criado, fornecendo salários àqueles com maior taxa de produtividade.

O grande problema da *gestão científica* taylorista foi não perceber que para uma produção em série funcionar, ela precisaria de um mercado de massa. Sob essa perspectiva, Henry Ford foi o primeiro a perceber essa ligação. O *Fordismo* soube juntar a eficiência da produção em série à criação de mercados de massa. A combinação do *Taylorismo* e do *Fordismo* é aquilo que alguns sociólogos denominam de *sistema de pequena responsabilidade* (GIDDENS, 2007). Nesse sistema, os trabalhadores são ajustados ao funcionamento das máquinas e todo seu desempenho é monitorado por supervisores. Com o intuito de manter padrões de produção elevada, os empregados possuem pouca autonomia de ação e são vigiados constantemente. A disciplina torna-se essencial para a manutenção correta da produção, exigindo de cada indivíduo um controle sobre o corpo e sobre o tempo.

Analisando do ponto de vista tecnológico, o industrialismo apresentou a fábrica - identificada como espaço de produção em série - como o lugar da extração do excedente. Naquele ínterim, o papel da tecnologia permanece ainda entendido como objeto, uma ferramenta, meio através do qual a força humana é potencializada. A tecnologia, sob essa ótica, é restrita e instrumental, ligada sobretudo ao processo de transformação da matéria-prima em mercadoria. A disseminação da automatização provocou um grande debate entre sociólogos e peritos das relações industriais sobre o impacto da tecnologia nos trabalhadores. Autores como Harry Braverman, no famoso livro *Labour and Monopoly Capital*, criticava a automatização como fonte de desqualificação total da força de trabalho industrial (BRAVERMAN, 1998). Com a expansão das técnicas tayloristas, em conjunto com máquinas programáveis e uma divisão do trabalho cada vez mais especializada, a

intervenção humana no processo produtivo era extremamente limitada. De acordo com o autor, o contexto exigia apenas um “corpo”, sem pensamento e raciocínio, uma “degradação” total do trabalho que demandava do operador apenas a execução da mesma tarefa indefinidamente.

A despeito do período histórico, o regime fordista manteve-se firme até 1973. Após a recessão, com a crise do petróleo, as práticas fordistas começaram a ser vistas como limitadas, na medida em que eram mais adequadas à manufatura de grandes quantidades de bens padronizados. De acordo com David Harvey, em seu livro *A Condição Pós-Moderna*, o período de 1965 a 1973 apontou para a incapacidade do *Fordismo* e do *Keynesianismo* de conter as contradições do capitalismo, em parte devido à sua rigidez, interpretada até certo ponto como esgotamento das opções referentes à superacumulação (HARVEY, 1993). Com efeito, tamanha crise desempenhou um papel determinante em todo esse processo, demarcando não somente o declínio do modelo fordista-keynesiano, como também a necessidade do capital fomentar um novo padrão de acumulação, denominado pelo autor de *acumulação flexível*. Em outras palavras,

a acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível [...] também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. (HARVEY, 1993, p. 140).

Nessa perspectiva de produção e organização do trabalho imposta pela acumulação flexível, o modelo de Estado, que era baseado na regulamentação, na rigidez, na socialização do bem-estar social e no consumo em massa, passa a ter perfil de Estado baseado na desregulamentação, na flexibilidade e na privatização das necessidades coletivas (HARVEY, 1993). Em paralelo, o crescente controle de inventário computadorizado, com melhores canais de comunicação e transportes mais rápidos, reduziu significativamente a importância do ciclo de estoques da velha produção em massa (HOBSBAWM, 1995). O novo método de produção flexível, iniciado pelos japoneses - e tornado possível pela tecnologia -, se confi-

gurou na dinâmica de estoques mínimos, na aplicação da filosofia *just in time*. Ao contrário do fordismo, a produção é voltada diretamente para a demanda. Sob essa perspectiva, a produção é variada, diversificada e pronta para suprir novas demandas de consumo. Em outras palavras, é a lógica do mercado e do consumo que determina o que será produzido. Os trabalhadores, por conseguinte, ampliam suas competências mediante ao envolvimento em tarefas variadas e aqueles que, por sua vez, conseguem se sobressair, seja no convívio em grupo, na resolução de problemas, ou na formulação de abordagens criativas, são assegurados pela empresa por suas qualidades profissionais e “pessoais” (GIDDENS, 2007).

A atenção obsessiva à adaptação, à mudança e, sobretudo, à flexibilidade assentou uma gama de fenômenos que marcaram profundamente a década de 1970. Com efeito, muitos meios universitários na época almejavam dar sentido às mudanças no paradigma técnico-econômico. Peter Drucker, por exemplo, quando escreveu o livro *The Age of Discontinuity*, enfatiza que o conceito *knowledge economy* deriva das transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como papel chave não mais os insumos ligados à energia - características da sociedade industrial - mas sim aos insumos referentes à informação, propiciados pelo advento tecnológico e articulados com as novas formas flexíveis e menos hierárquicas de organização e gestão da produção (DRUCKER, 1969). Sob essa perspectiva, grande parte da força de trabalho está envolvida não mais na produção material ou distribuição de bens materiais, mas na própria concepção e desenvolvimento da produção. O impacto dessas transformações no campo econômico e social estimulou um amplo campo de investigação para os cientistas sociais. Alain Touraine, em seu livro *A Sociedade Pós-Industrial*, aponta para a sobreposição do capital imaterial (conhecimento científico e informação) frente ao capital material (matéria prima). Essa sobreposição atestaria, grosso modo, um ponto de descontinuidade histórica, tendo em vista que constataria o próprio declínio da indústria em relação aos outros setores (TOURAINÉ, 1969; PETRY, 2012).

Ao mesmo tempo, outra característica marcante foi a presença cada vez importante das tecnologias. A crise do petróleo na década de 1970, a crise estrutural do *Welfare State* e a guerra fria são os fatores que propiciaram a receptividade das novas tecnologias de informação como forma de reestruturar e rejuvenescer o sistema capitalista cambaleante (CASTELLS, 2007). A capacidade de reter, processar e transmitir informações vai se transformar na chave da produtividade econô-

mica, do poder político e da inserção social. Adam Schaff chega a comparar o valor da informação ao peso da propriedade no capitalismo clássico (SCHAFF, 1995). Nesse paradigma, as tecnologias deixam de ser ferramentas, objeto puramente instrumental, para atuarem na própria construção do conhecimento. A busca deixa de ser pelos insumos baratos de energia e passa a ser pelos insumos baratos da informação. Deste ponto em diante, são muitos os autores que passam a discorrer sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sua influência na organização societal.

Todo este quadro, em alguma medida, se expressa na representação da *sociedade da informação*. Para o senso comum, a *sociedade da informação* ou *sociedade do conhecimento* gira em torno da ideia de uma sociedade em que os indivíduos estão integralmente expostos às influências das informações e, conseqüentemente, aos seus veículos de comunicação. Jornais, rádio, televisão, internet, todos esses elementos englobam uma sociedade na qual a abundância da informação torna-se estritamente necessária à integração social e profissional (PETRY, 2012). Já no campo acadêmico, a percepção da revolução tecnológica esteve muito associada, *a priori*, às transformações que giravam em torno da indústria e do modo de produção. Manuel Castells, talvez um dos sociólogos que mais se dedicou a este campo, defende que o impacto da revolução da tecnologia da informação alterou de forma significativa todas as esferas da atividade humana, reestruturando o capitalismo e propiciando novas relações entre economia, Estado e sociedade. Após os modos de desenvolvimento agrário e industrial, assistiríamos, a partir da revolução tecnológica, ao surgimento de um novo modelo, estruturado em cinco características:

1) A capacidade da tecnologia gerar informação para que o indivíduo atue sobre ela. Isto é, enquanto no passado utilizava-se a informação para agir sobre a tecnologia - ilustrada na construção da máquina a vapor, da eletricidade e etc. -, nos dias atuais, a própria tecnologia, com a mediação do ser humano, cria, recria ou enriquece antigas fontes de conhecimento; 2) A penetrabilidade das tecnologias, uma vez que a informação se tornou parte integrante de toda atividade humana; 3) A rede e o poder interativo das tecnologias. Comparado aos tradicionais veículos de comunicação, a internet estimula uma interação mais ativa e horizontalizada frente à informação; 4) Todas as organizações podem ser flexíveis, na medida em que a tecnologia favorece processos reversíveis de componentes e ba-

ses materiais; 5) A crescente convergência entre as tecnologias, visualizada, por exemplo, na integração entre diferentes dispositivos eletrônicos (CASTELLS, 2007; PETRY, 2012).

Em seu nível mais amplo, este paradigma fomenta um novo processo de organização societal, baseada na rede e no fluxo. As TIC, do ponto de vista do trabalho, implicaram mudanças significativas nos processos laborais e nas formas gerenciais. Para além da faculdade de se operar sistemas de máquinas segundo uma lógica mecânica, o que se procura extrair da força de trabalho, hoje, é a capacidade de tomada de decisão, criatividade, colaboração, flexibilidade e etc⁸. Gerenciar e explorar o conhecimento de cada funcionário - agora transformado em intelectualidade de massa e caracterizado por seu caráter cooperativo, sua valorização afetiva e natureza comunicativa - tornou-se o fator crítico de sucesso empresarial na atualidade (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009). Ademais, os temas da concorrência e da mudança permanente - estimulados em grande medida pelas TIC - exigem que as organizações sejam cada vez menos hierárquicas, mais flexíveis e saibam adaptar-se a todas as transformações. Esse cenário implica muitas vezes o aparecimento de novos problemas de controle, em parte devido à tecnologia e ao surgimento de novos tipos de atores e saberes especializados. Em outras palavras,

um de seus problemas principais é o de controlar a “empresa liberada”, feita de equipes autogeridas e trabalhando em rede, sem unidade de tempo nem de lugar. Não existe uma infinidade de soluções para “controlar o incontrolável”: a única solução é, de fato, que as pessoas se autocontrolem - o que consiste em deslocar a coerção externa dos dispositivos organizacionais para a interioridade das pessoas -, e que as forças de controle por ela exercidas sejam coerentes com um projeto geral da empresa. Isso explica a importância atribuída a noções como “envolvimento pessoal” [...] que são motivações ligadas ao desejo e ao prazer de realizar o trabalho [...] também há um esforço para organizá-los em “equipes autônomas” responsáveis pelo conjunto de uma produção em termos de quantidade e qualidade. Os níveis de qualificação exigidos, por isso, são nitidamente mais elevados para os que ingressam o mercado de trabalho [...] e os programas internos de formação tentam fazer os veteranos evoluir, demitindo-se os que são julgados incapazes de

⁸ Habilidades e competências do século XXI incluídos no Survey da OCDE: 1-Criatividade/Inovação; 2-Pensamento crítico; 3-Resolução de problemas; 4-Tomada de decisão; 5-Comunicação; 6-Colaboração; 7-Conhecimento em informação; 8-Pesquisa e investigação; 9-Conhecimento de mídia; 10-Cidadãos digitais; 11-Conceitos e operações da informação e tecnologia da comunicação; 12-Flexibilidade e adaptabilidade; 13-Iniciativa e autodirecionamento; 14-Produtividade; 15-Liderança e responsabilidade.

acompanhar a evolução, podendo, por conseguinte, ser declarados “inadaptáveis”. (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 110-112).

Destarte, do ponto de vista desse modelo, a permanência ou o apego duradouro a valores é criticável como rigidez inconveniente. A ineficiência, intolerância, rigidez e até mesmo a incapacidade de se comunicar em equipe são patologias inaceitáveis frente aos novos conceitos empresariais. Inclusive, desenvolver lealdade institucional nos dias de hoje é extremamente desaconselhável, tendo em vista que “produtos, projetos, inteligência rival, meios de produção, e todos os tipos de conhecimento têm períodos de vida útil mais curtos” (KOTTER, 1995, p.159). Essa visão sugere que, diante da instabilidade do mercado e do progressivo desaparecimento das normas codificadas e protegidas (BAUMAN, 2001) precisamos redefinir constantemente nossos planos para se adaptar às novas competências da sociedade contemporânea. Em suma, para ajustar-se a um mundo conexionista e informacional, é preciso ser maleável para transitar entre diferentes universos; ser capaz tanto de engajar-se em um projeto, quanto permanecer disponível para inserir-se noutro. Neste universo, torna-se problemática “a possibilidade de encontrar equilíbrio entre a permanência de si mesmo, sempre ameaçada de rigidez, e a adaptação constante às exigências da situação, com risco de dissolução completa no tecido dos elos transitórios” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 467-468).

A despeito desse horizonte, percebe-se, portanto, com maior clareza as incongruências entre o mundo escolar e o mundo do trabalho. Dois universos com fórmulas operacionais distintas e valores diferentes. De um lado a escola, com seu arcabouço rígido, não maleável, com relações de ensino e aprendizagem verticalizadas e hierarquizadas; do outro, o mundo do saber especializado, contingente, flexível, que exige do ator uma plasticidade para adaptar-se aos diferentes cenários⁹. Diante deste crescente distanciamento entre esferas socializadoras, podemos observar a escola, ora como um espaço político e social diferenciado, um santuário frente ao mundo efêmero, fragmentado, descontínuo e caótico (BAUMAN, 2013; HARVEY, 1993; TOURAINE, 2003); ora como espaço educacional que se

⁹ Sempre bom frisar que esta representação refere-se a uma construção mental da realidade. Estamos levantando aqui um *tipo ideal*, aderindo certo número de características a fim de construir uma base tangível para possíveis comparações.

constitui à margem do mundo da vida e conseqüentemente do mundo do trabalho (PRENSKY, 2011; REIMERS, 2009; PELLEGRINO e HILTON, 2012).

Sob essa perspectiva, as modificações na esfera do trabalho, em nível global, muitas vezes tensionam o paradigma educacional. Não raro, influenciada por políticas vindas de cima, a incorporação dos saberes especializados passa a penetrar o âmbito escolar, modificando a estrutura educacional e exigindo do corpo docente uma flexibilidade e adaptabilidade frente às idiossincrasias do tempo presente (MOREIRA e KRAMER, 2007). A rigidez das rotinas escolares é colocada em xeque e estimula-se, por diferentes meios, adaptar a gestão a circunstâncias variadas; produzir e substituir procedimentos - às vezes bem-sucedidos - por novas e “fecundas” fórmulas de promover a educação. Subjacentes a todos esses princípios e comportamentos que visam reinventar a escola, guiados por padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a produtividade, com a competitividade e com a qualidade na educação. Ao submeter à escola às características de um mercado volátil, afrouxam-se os elos de confiança e compromissos de longo prazo.

3.2

Perspectivas educacionais: o relatório da comissão da UNESCO

A década de 1990 foi reconhecida pelo esforço de muitos países em estabelecer um consenso mundial na área educacional. Sob o ponto de vista prático, embora saibamos que o campo da educação seja composto por inúmeras disputas ideológicas, houve uma mobilização histórica de 155 países em prol de um objetivo comum; isto é: estabelecer a educação como um direito humano fundamental e definir como obrigação de todo sistema satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de toda a sua população. Tornava-se imperativo universalizar o ensino fundamental e privilegiar questões ligadas à equidade e ao desenvolvimento econômico e social (BROOKE, 2012).

Em outras palavras, houve um esforço por parte da UNESCO, na Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtien em 1990, Tailândia, em casar os elementos tradicionais e modernos em prol de uma educação para o século XXI. A representação dos quatro pilares dividida em “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” esboça o esforço

da comissão em explorar, dentro da estrutura educacional, elementos do mundo social, econômico e cultural (UNESCO, 1997). Para nos situarmos melhor sobre as finalidades de cada pilar, o “aprender a conhecer” supõe, em síntese, o exercício à disciplina, à memória e ao pensamento. Com o advento da tecnologia da informação e da comunicação, cuja lógica mediatizada facilita - mas também domina - o grande fluxo informacional, torna-se de suma importância estimular na criança e no adolescente uma autonomia e um sentido crítico frente ao conhecimento. Como sublinha a comissão, o aprender a conhecer significa, no limite, um aprendizado para aprender a conhecer. Com o excesso de informação disponível nos meios de comunicação, torna-se cada vez mais importante saber filtrar e discernir a validade de cada mensagem. Sob essa perspectiva, o exercício da memória precisa ser enfatizado nas escolas, uma vez que atua como uma salvaguarda frente às informações efêmeras e à volatilidade do mundo digital. De acordo com a UNESCO (1997, p. 92):

Seria perigoso imaginar que a memória pode vir a tornar-se inútil, devido à enorme capacidade de armazenamento e difusão das informações de que dispomos daqui em diante. É preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender “de cor” mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos.

Tendo em vista as mudanças na organização da indústria e do trabalho, a educação formal se vê muitas vezes pressionada para atender às novas exigências do mercado. Com efeito, os avanços no progresso técnico modificam as qualificações exigidas e, sob essa perspectiva, o “aprende a fazer” atua na compreensão de que a educação do século XXI precisa estar atenta a essas transformações, reatualizando os jovens para além de uma qualificação estritamente técnica. Para a comissão, com a revolução do modelo organizacional japonês em que a tomada de decisões opera de baixo para cima, e cuja avaliação de produção se dá não em nível individual, mas em grupos, existe uma tendência que a aptidão ao trabalho passe a englobar também certas competências e comportamentos sociais úteis. Em outras palavras, o profissional hoje não pode depender somente de sua capacidade técnica, ele precisa ser comunicativo, saber trabalhar em grupo, assim como gerir e resolver problemas. Por conseguinte, o aprender a fazer na educação não pode,

pois, continuar simplesmente alocando indivíduos a tarefas determinadas, mas incentivar em cada um habilidades e competências que os empoderem nas novas dinâmicas de trabalho.

O pilar “aprender a viver juntos”, de certo modo, já é autoexplicativo e diz muito sobre o processo de globalização, violência e a interação entre culturas. Com o aumento da imigração - alimentado em grande medida pelas oportunidades econômicas dos países mais desenvolvidos - a interação entre culturas dentro da escola se tornou um dos grandes desafios do século XXI. Não por acaso, principalmente em contextos europeus, muitas pesquisas apontam para a dificuldade da rígida instituição escolar em lidar com a chegada do novo, representada em grande medida pelo imigrante (MOIGNARD, 2008). Por outro lado, para agravar ainda mais essa difícil relação, o clima geral de competição que invade a escola, representado pela disputa econômica em nível global, tende a provocar rivalidades em vez de incentivar uma comunicação em prol de objetivos comuns. Para a UNESCO, a missão da escola em aproximar diferentes mundos em um único espaço será árdua, mas extremamente necessária para novos tempos. Para que se reduza o preconceito, gerador de conflito, não basta inserir os alunos em contato se,

no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena [...] Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (UNESCO, 1997, p. 97).

Por fim, o último pilar denominado “aprender a ser” surge novamente em cena¹⁰ para elucidar a importância da educação em conferir a todos os seres humanos a oportunidade de se desenvolverem em sua totalidade, de forma a se tornarem atores justos e responsáveis. Desde muito tempo esse aprendizado vem sendo considerado fundamental para a comissão, devido aos temores da evolução técnica e seu perturbador cenário de desumanização. Diante da força do desenvolvimento tecnológico que tudo controla, nada mais imperativo fornecer às crianças

¹⁰ Essa questão já foi amplamente discutida em 1971, em um relatório da UNESCO intitulado “Apprendre à Être”.

e adolescentes referências intelectuais que os ajudem a compreender o mundo que os rodeia, proporcionando em cada indivíduo um leque de experiências estéticas, artísticas, desportivas, científicas, culturais e sociais. É justamente na exposição desse mosaico que o indivíduo será capaz de desenvolver sua personalidade e seus talentos de forma autônoma e ser dono de seu próprio destino.

A partir dessa breve exposição, percebe-se o esforço da comissão em preparar uma educação para o século XXI que saiba tanto conservar particularidades de sua tradição, quanto emancipar frente aos desafios tecnológicos e econômicos. Em regra geral, uma vez que o ensino formal, em muitos países, orienta-se exclusivamente em dois pilares - em maior escala para o “aprender a conhecer” e em menor para o “aprender a fazer” -, o grande desafio seria, na atual conjuntura, articular esses quatro pilares. Num primeiro movimento, devemos reconhecer o esforço da agência em levar a educação ao topo da agenda mundial, adotando a Declaração Mundial da Educação para Todos (*Education for All - EFA*), e definindo como obrigação do sistema satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de toda a população. Todavia, reformas de tamanha magnitude, sobretudo em países em desenvolvimento, não aconteceria sem financiadores. Sob a ótica dos bancos internacionais, alguns dos pontos discutidos na Conferência Mundial sobre Educação foram exaltados enquanto outros foram esquecidos. Por conseguinte, o “Banco Mundial adotou as declarações de Jomtien e moldou uma série de estratégias consideradas eficazes para realização desses objetivos, incluindo o fortalecimento da autonomia das escolas e a criação de sistemas de avaliação de aprendizagem” (BROOKE, 2012, p. 326).

País	Ano de Implantação do Sistema
Argentina (SINEC)	1993
Bolívia (SIMECAL)	1996
Brasil (SAEB)	1993
Chile (SIMCE)	1988
Colômbia	1991
Costa Rica	1995
Cuba	1975
Honduras	1990
México	1994

Nicarágua (SINED)	1998
Paraguai	1996
República Dominicana	1992
El Salvador	1993
Uruguai	1996
Venezuela	1995

Tabela 1: Ano de implantação dos sistemas de avaliação na América Latina.

Fonte: Arancibia, V.: Unesco/Orealc, Laboratório Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación.

Objetivos de Política	Países com reformas
Reorganização institucional e descentralização administrativa	Argentina, Colômbia, Chile, Brasil, México, República Dominicana, El Salvador
Fortalecimento da autonomia das escolas (curricular, pedagógica, financeira)	Bolívia, Paraguai, Chile, Estados do Brasil, Guatemala, El Salvador, Nicarágua
Melhoria da qualidade e equidade: programas consistentes com enfoque no fornecimento de materiais, equipamentos e na melhoria da infraestrutura	Argentina, Colômbia, Chile, Brasil, Peru, Paraguai, Bolívia, Costa Rica, Guatemala, Nicarágua, República Dominicana
Reformas curriculares	Argentina, Chile, Uruguai, Costa Rica, Bolívia, República Dominicana, Brasil, México
Ampliação da jornada escolar	Colômbia, Chile, Uruguai
Maior dignidade à função docente e aperfeiçoamento dos professores	Argentina, Colômbia, Chile, Brasil, Uruguai, Costa Rica, Guatemala, Nicarágua, República Dominicana
Aumento do investimento em educação (base: ano de 1996)	Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Uruguai

Tabela 2: Casos selecionados de países com reforma.

Fonte: Marcela Gajardo. Dados de fontes secundárias e relatórios nacionais.

Impulsionados por esse “levante educacional”, muitos países dos quatro continentes se mobilizaram em torno de estratégias e prioridades comuns. Com efeito, a partir da década de 1990, usando a região da América Latina como exemplo (esboçado nas tabelas acima), existe uma semelhança notável sobre o posicionamento dos países na área educacional. Argentina, Colômbia, Chile, México, Brasil, Bolívia etc., todos, sem exceção, trabalharam em cima de pautas comuns como a descentralização da gestão, autonomia, qualidade e eficiência de ensino, assim como sistemas de avaliação e cobranças de responsabilidade da escola (BROOKE, 2012, GAJARDO, 2000).

Ademais, não demorou muito para que o paradigma de qualidade educacional se confundisse com eficiência. Apesar da Conferência Mundial sobre a Educação da UNESCO ter traçado a importância de uma harmonia entre os quatro pilares educacionais, estava nítido que, com a influência dos bancos como principais investidores, muitas das estratégias foram moldadas para uma maior aproximação frente aos interesses econômicos. “Compreende-se, assim, como o discurso político da reforma transitou da expressão quantitativa e qualitativa e da fase dos grandes investimentos, para o discurso técnico (e para técnica como política) do crescimento na qualidade” (LIMA e AFONSO, 2012, p. 342-343).

3.3

Reformas em escala global e intervenções no campo educacional

Esse modelo homogeneizante de reformas, forjado em moldes neoliberais, foi duramente criticado por intelectuais e pesquisadores. Nora Krawczyk, por exemplo, frisou que a interferência desses organismos internacionais nos sistemas educacionais feria as particularidades culturais de cada país. Embora as reformas nos diferentes países tenham sido iniciadas a partir do compromisso assumido por seus governos, as políticas educacionais acabaram sendo, em grande medida, direcionadas, em termos prioritários e estratégicos, pelas orientações dos organismos internacionais. O caráter homogeneizante da Reforma impôs uma padronização de ações que sequer considerou as realidades nacionais (KRAWCZYK, 2000). A reestruturação do sistema educacional trouxe, sobretudo nos diferentes países da América Latina, profundas mudanças nas relações de trabalho. Elementos como competitividade, desempenho e eficiência penetraram no âmago escolar, alterando de forma significativa a organização do trabalho docente. Para muitos intelectuais da área, não se tratava apenas de reorganizar a gestão para se adequar às novas demandas econômicas, mas sim de uma “empresarialização” da educação (KRAWCZYK, 2000; LIMA e AFONSO, 2002). Em suma, a escola se vê tensionada por uma racionalidade técnica vinda de cima que, longe de ser neutra, a reduz a um serviço.

Essa redefinição, afetada em grande medida pela globalização e racionalização econômica, não se deu sem problemas. Se a instituição educacional de outrora funcionava segundo a lógica estatal - estável em certa medida e comandada por

uma lei universal -, a reconfiguração trouxe para dentro da escola as demandas e oscilações do mercado. Passados 24 anos após a Conferência Mundial sobre Educação da UNESCO, o nível de exigência frente ao mercado de trabalho aumentou significativamente e a escola se viu “invasa”, novamente, por inúmeras cobranças. A orientação do Banco Mundial, por exemplo, é objetiva e clara:

Sistemas de educação tradicionais, nos quais o professor é a única fonte de conhecimento, são mal habilitados para preparar as pessoas para trabalhar e viver em uma economia do conhecimento. Algumas das competências que tal sociedade demanda – trabalho em equipe, resolução de problemas, motivação para aprendizado ao longo da vida – não podem ser adquiridas em um padrão de aprendizado no qual professores ditam fatos para alunos que procuram aprender somente para poder repeti-los [...] Dentro das configurações das instituições tradicionais, novos currículos e novos métodos de aprendizagem são necessários. Ao mesmo tempo, esforços precisam ser feitos para alcançar alunos que não podem se matricular em programas de instituições tradicionais. Prover as pessoas com as ferramentas que elas necessitam para atuar na economia do conhecimento requer a implantação de um novo modelo pedagógico¹¹. (WORLD BANK, 2003 p. 28).

Essas orientações educativas, no limite, voltam a corroborar o discurso de que determinadas políticas educativas podem servir de combustão para o desenvolvimento econômico global. Embora essa *afinidade eletiva* entre educação e desenvolvimento tenha sido criticada e questionada por muitos autores (CHABBOTT e RAMIREZ, 2000), parte da ideologia do capital humano¹² volta a incidir no cenário mundial. A palavra chave agora é investir na educação para que, com o auxílio institucional, o ser humano possa desenvolver habilidades e competências necessárias para o século XXI. De acordo com alguns autores, a globalização econômica incentiva mudanças sociais em escala mundial (DAVIES e GUPPY, 2012). O comércio internacional e as TIC conduzem uma nova ordem

¹¹ Tradução minha. Fonte original: “Traditional educational systems, in which the teacher is the sole source of knowledge, are ill suited to equip people to work and live in a knowledge economy. Some of the competencies such a society demands - teamwork, problem solving, motivation for lifelong learning - cannot be acquired in a learning setting in which teachers dictate facts to learners who seek to learn them only in order to be able to repeat them [...] Within traditional institutional settings, new curricula and new teaching methods are needed. At the same time, efforts need to be made to reach learners who cannot enroll in programs at traditional institutions. Providing people with the tools they need to function in the knowledge economy requires adoption of a new pedagogical model”.

¹² Elaborada por Theodoro Schultz, a teoria do capital humano parte da noção de que o ritmo de crescimento econômico e social dos países se deve, em grande medida, ao nível de escolarização de sua população. A educação, portanto, passa a ser vista como um investimento indispensável para o desenvolvimento econômico.

de competitividade produtiva que, em alguma medida, demanda novas posturas e formas educacionais.

Na vertente teórica neoliberal da globalização econômica, as modificações em torno da economia, indústria e a crescente revolução tecnológica têm estimulado, cada vez mais, a necessidade de uma aproximação entre o universo do trabalho e da educação. A demanda por empregos, na área de serviços e de tecnologias, redefine o “valor” trabalho, diminuindo e estigmatizando as ocupações de “rotina” e de baixa qualificação. A crítica dos neoliberais incide, por conseguinte, sobre o posicionamento “tímido” da escola neste novo dinamismo econômico, cuja produção flexível e especializada exige dos trabalhadores maiores responsabilidades (DAVIES e GUPPY, 2012). Sob essa perspectiva, o princípio central do argumento reforça a necessidade da escola em se adaptar à importância do conhecimento na produção, de modo que a reforma educacional ofereça uma alternativa sólida para a reestruturação da economia global. Por outro lado, os neomarxistas contestam essa visão, enfatizando que “profissionalizar” o ensino público só aumentará ainda mais as desigualdades educacionais (APPLE, 1990; BARLOW e ROBERTSON, 1994). O fardo depositado nas escolas, pelas organizações, serve apenas para ocultar as próprias mazelas do sistema econômica e industrial. Consideram determinados atores - corporações, empresas multinacionais, ONGs, representantes políticos - os principais articuladores das mudanças em curso no âmbito educacional; reestruturação essa que não deveria corroborar valores comerciais e de mercado aos estudantes, mas sim empoderá-los como um todo.

Muitas vezes, se o Estado não possui força e extensão suficiente para abarcar essas mudanças, outras forças entram em ação. Sob essa perspectiva, torna-se cada vez mais comum a participação de ONGs, empresas, bancos etc. em projetos educacionais. O Núcleo Avançado de Educação (NAVE) é um dos muitos exemplos, fruto da ação entre uma importante companhia de telecomunicações do Brasil e órgãos públicos que regulam a área educacional nos Estados do Rio de Janeiro e Pernambuco¹³. Em síntese, o programa baseia-se em pesquisa e desenvolvimento de soluções educacionais no ensino médio, estimulando um aprendizado multimidiático com base nas TIC. Possuindo um campo de atuação dentro de escolas públicas, seu objetivo é fazer com que a escola possa falar a linguagem de

¹³ Disponível em: <<http://www.oifuturo.org.br/educacao/>>.

sua época e, assim, preparar os estudantes para as profissões do futuro. A Coordenadora do projeto defende que o processo de ensino-aprendizagem precisa trabalhar em conjunto com as novas tecnologias¹⁴ e critica o engessamento da forma escolar nos ensinos. “Precisamos criar uma escola diferente”, sublinha a coordenadora, “uma que seja capaz de reconhecer as singularidades de cada indivíduo, incentivando a criatividade, o prazer, a motivação e o empreendedorismo”. Em suma, o discurso reitera a necessidade dos alunos possuírem habilidades para *problem-solving*, associada à imagem tecnocrática do indivíduo capaz de resolver problemas e transformar a sociedade.

Inclusive, o mercado não fica apenas numa certa tentativa de pautar o currículo, mas se torna também parte de uma cultura da gestão escolar. Esse deslocamento do dispositivo estatal para o empresarial também se observa sob outras roupagens. Um pequeno município do Rio Grande do Sul, em 2010, chamou a atenção de alguns pesquisadores ao aprovar uma lei que instituía como obrigatório a disciplina empreendedorismo na grade curricular no ensino fundamental das escolas municipais (SALGADO, 2013). Segundo o artigo sexto da Lei Ordinária de Rio do Sul-SC, n. 4991 de 21/5/2010¹⁵, a disciplina deverá possuir, entre outros itens:

I - noções de empreendedorismo, plano de negócios e empreendedorismo rural; II - identificação de oportunidades, preparação para o mercado de trabalho e primeiro emprego; III - construção de competências profissionais, habilidades sociais e marketing pessoal; IV - motivação para superação de obstáculos, estímulo à criatividade, formando alunos autônomos, éticos e responsáveis.

A entrada de um *ethos* empresarial na escola não é particularidade brasileira. Levando em consideração que o desinteresse do aluno frente à escola é uma questão global, não são poucas as políticas de incentivo para que o aluno permaneça na escola. Em 2010, nos arredores de Paris, prêmios em até 10 mil euros foram oferecidos ao grupo de alunos com menor quantidade de faltas¹⁶. De maneira similar, em Nova York, desde 2008, um programa financiado por fundações privadas atua para premiar alunos que comparecem às provas de inglês e matemática, com acréscimo no valor caso tenham sucesso nas provas. Ademais, de acordo

¹⁴Evento TEDx São Paulo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vS_U0EWZ3jM>.

¹⁵Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>.

¹⁶ Lutte contre l’absentéisme: cagnotte ou carotte? Le Nouvel Observateur, Paris, 5 out. 2009.

com a pauta do programa, havia recompensas de até três mil dólares aos professores que conseguissem obter sucesso em qualificar seus alunos (CELIS, 2008). Seguindo essa lógica, La Pampa, província do pampa argentino, em 2005, tentou estimular economicamente os estudantes que se sobressaíssem por suas notas. A iniciativa tinha como objetivo entregar 500 pesos aos melhores alunos de cada série, medida que foi recusada devido à grande rejeição entre pedagogos, professores e pais (MEDINA, 2008). Como sublinha Paula Sibilia (2012, p. 142-146):

São vários os projetos desse tipo que foram postos em prática em diversos lugares do planeta nos últimos anos e se mostram especialmente eloquentes por introduzirem a lógica do mercado e o espírito empresarial num terreno que se supunha refratário a essas barganhas. Contudo, é significativo o fato de que esse tipo de incentivos, gratificações ou prêmios, todos estritamente monetários, figurem agora como a única possibilidade de dar sentido ao esforço de ensinar ou aprender nos moldes da educação formal [...] Assim, o espírito empresarial se dissemina por toda parte [...] e invade inclusive o outrora circumspecto âmbito escolar, violentando o dispositivo pedagógico até convertê-lo em outra coisa, ainda que ele pareça persistir sob roupagens mais ou menos idênticas.

Quando nos deparamos com tantas intervenções no campo educacional, uma pergunta reside no ar: e os atores escolares? Não deveriam aqueles que se posicionam na linha de frente ser consultados continuamente sobre processos de inovação no quadro educacional? Ora, o sucesso de reformas e transformações no âmbito escolar não estaria, também, em suas mãos? Seymour Sarason, em seu livro *A Cultura da Escola e o Problema de Mudança*, apontava, já em 1970, a influência da cultura e história de cada escola no processo de reforma educacional. Realizando uma pesquisa rigorosa sobre o movimento de reforma nos EUA, Saravon sublinhou com muita perspicácia que, em geral, o método de implantação costuma ser muito mais importante do que a natureza da transformação desejada. Isto é, por mais bem intencionada e criativa que seja a reforma pretendida, de nada adianta se a implantação seguir um método de “engenharia social”, sem considerar a cultura e os interesses dos atores envolvidos (SARAVON, 1971; BERMAN e MCLAUGHLIN, 1978). De acordo com o autor, a importância, por exemplo, do diretor para a dinâmica dessas implementações não pode ser ignorada, uma vez que recai sobre ele dar ou não legitimidade ao projeto. Por mais que novos métodos tenham sido bem assimilados, seria improvável, na visão de Saravon, que professores mantivessem a diversidade dos métodos sem a aprovação de seus diretores.

Destarte, torna-se nítido que a comunicação com os diferentes grupos de atores que estão envolvidos no processo de inovação é fundamental para a formulação e implementação de qualquer reforma. Com efeito, muitos estudos de caso mostraram como os sindicatos de professores, em vários países, foram contra as “reformas qualitativas” da década de 90. De acordo com Kaufman e Nelson (2005, p. 12), os sindicatos são

adversários poderosos, e na maioria das vezes se opuseram fortemente às iniciativas de descentralização que pudessem debilitar seu poder de negociação frente às autoridades políticas no nível nacional. Outras medidas que de alguma maneira ameaçavam as bases do poder sindical como, por exemplo, os esforços para gerir incentivos para professores e escolas associando o desempenho a prêmios, foram raramente acolhidas e, pelo contrário, fortemente repudiadas [...] de fato, reformistas que quiseram ir mais além de gerar mudanças incrementais, enfrentaram oponentes bem organizados com uma considerável capacidade de defender seus interesses no status quo.

Por fim, não seria exagero afirmar que grande parte do sucesso ou fracasso de cada reforma ocorra diante dos apoios recebidos, da força dos grupos interessados e, conseqüentemente, da capacidade de negociação entre os demais segmentos. Quando observamos a imensidão de novas exigências que recaem constantemente diante da escola, dificilmente percebemos uma canalização das camadas de baixo para as instâncias onde as inovações são planejadas. O que resta, por conseguinte, é a permanente distância entre os anseios dos líderes e as realidades locais. Diante de uma instituição intrincada e tradicional como é a escola, efetuar qualquer tipo de mudança sem um diálogo com os diferentes grupos de atores que a compõe e que, todavia, estão inseridos nesse processo de transição, é uma aposta no mínimo arriscada. Ora, a forma escolar de socialização construiu-se e se constrói nas lutas e transformações de seus próprios agentes (VINCENT ET AL., 2001). Ignorar aqueles que vivem na escola, tanto os que ensinam quanto os que são ensinados, significa silenciar qualquer tipo de iniciativa em estabelecer com as autoridades termos de um contrato em que leve em consideração as mudanças necessárias.

4

Em busca de outros horizontes educacionais

Embora nossas lembranças possam ter ficado esmaecidas, ainda nos recordamos que as escolas públicas são essenciais à democracia. Não podemos deixar de acordar de um salto quando as discussões sobre o que nelas funciona, sobre o que nelas deve ser feito, não fazem nenhuma menção ao papel das escolas públicas na disseminação do modo de vida democrático. Assim sendo, temos de novamente fazer sua defesa.

Michael Apple e James Beane

No capítulo anterior, diante de tantas intervenções no campo educacional, percebemos o quanto a escola - em nome da competição e eficácia - se transforma e submete a educação aos ditames da economia. Valendo-se de instrumentos de avaliação externa e de inúmeros incentivos à busca por melhores resultados, percebemos o quanto os valores da escola, à sombra de aparatos burocráticos, são tensionados e desvirtuados. Longe de ser neutra, a presença desses paradigmas econômicos no universo educacional aponta justamente para uma forte disputa ideológica em torno dos objetivos escolares para o século XXI. O controle crescente sobre a gestão escolar acaba colocando em xeque a autonomia escolar, submetendo tanto os profissionais quanto os alunos a uma racionalidade externa. Ao fazer isso, corre-se sempre o risco de reconfigurar a educação formal de seu papel institucional e reduzi-la a um serviço. E quanto mais submissa às influências do mercado, mais ela tende a ser pensada exclusivamente a partir de seus efeitos sobre os indivíduos, em termos de mobilidade e acesso à renda.

Todavia, seria sensato defender um sistema educacional que reduz os indivíduos às funções sociais que eles devem assumir, quando por ora o próprio futuro profissional é pouco previsível e descontínuo? É coerente almejarmos uma escola que forneça determinadas competências aos alunos quando as mesmas correm riscos incessantes de logo tornarem-se ultrapassadas e inúteis? Uma vez defendida essa tipificação da tendência tecnocrática, quais serão os seus efeitos em longo prazo, sobretudo quando cresce vertiginosamente a cultura do desprendimento e da liberdade individual (BAUMAN, 2013)? Embora o caráter instrumental seja importante e uma das funções da educação, torná-la o seu foco exclusivo

significa despir o papel da escola enquanto instituição da vida social, do espaço público, do viver junto e, sobretudo, da comunicação entre seres individuais e coletivos. Quando observamos esses ataques à educação, torna-se indispensável refletirmos acerca do papel da escola para além do âmbito econômico. Os grandes países ocidentais reafirmam constantemente a necessidade da consolidação da cultura democrática na nova ordem mundial, quando, curiosamente, ainda sofremos para trazer parte dessa cultura para dentro da escola. Controlada a partir de cima, não raro, presenciamos dentro de seus muros - em especial nas escolas públicas - um silêncio que reflete uma ausência na participação social da vida escolar, a começar pelos seus principais protagonistas, os professores, estudantes e familiares.

Com efeito, quando o sistema escolar para de se interrogar sobre o seus princípios gerais, conteúdos e formas de ensino, transformando-se apenas em um serviço administrativo, temos que novamente repensar a sua forma. Diante do desabamento das mediações sociais e políticas entre a atividade econômica e a experiência cultural (TOURAINÉ, 2003), quando rompem-se os laços e aumentam-se os riscos de desorganização, talvez a escola nunca tenha sido tão imprescindível. Colocar novamente a educação no centro da vida social significa, por conseguinte, estabelecer uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Os autores aqui convocados - François Dubet, Alain Touraine, Michael Apple e James Beane - partem deste princípio e tentam, sob diferentes maneiras, reconfigurar a forma de socialização escolar frente às necessidades do tempo presente; não incentivando uma educação voltada exclusivamente para o sucesso individual, mas sim uma que atue para o fortalecimento de uma cultura democrática, construída em orientações que sedimentem laços de solidariedade e entendimento mútuo. No limite, são quatro autores que procuram elevar o sentido da escola na sociedade contemporânea e prepará-la para os novos tempos; seja através de novos canais de justiça escolar, ancorados na perspectiva de uma cultura comum, que coloque novamente os alunos dentro da escola, ao invés de afastá-los; seja apostando em uma escola voltada para o sujeito, mais aberta à pluralidade, que leve em conta as culturas e as experiências dos alunos; seja defendendo o seu papel enquanto um espaço público vivo, que estimule e aprofunde experiências democráticas. Sob essa perspectiva, este capítulo não visa apresentar soluções tranquilizadoras, mas sim estimular outro debate educacional necessário.

4.1

O que se deve garantir a todos: o fortalecimento de uma cultura comum

Quando presenciamos tantas intervenções no campo educacional - muitas delas, inclusive, guiadas por uma razão instrumental - esquecemos, com certa frequência, de refletir acerca do posicionamento da escola no esteio das sociedades democráticas. Não raro, muitas vezes sequer questionamos o seu modo operacional; aceitamos revoluções educacionais extremas sem querer tocar naquilo que a sustenta. É compreensível: *a igualdade meritocrática das oportunidades* permanece como figura basilar da justiça escolar (DUBET, 2008). Por mais que vislumbramos inúmeros problemas, não parece possível abandonar este modelo, por razões de fundo. Em uma sociedade democrática, cujo princípio postula a igualdade, o mérito pessoal ainda é visto como o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas. Quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso. Estabelecido o jogo da competição igualitária, ao classificar os alunos em função do mérito, toda e qualquer tipo de desigualdade, seja ela social, sexual, econômica etc., seria eliminada; salvo apenas se a escola fosse capaz de criar um ambiente perfeitamente igual e objetivo a todos. Como sabemos, esse modelo nunca foi totalmente realizado. Como sublinha François Dubet (2008, p. 11-12), na França, assim como em outros países,

os esforços empreendidos [...] para instaurar uma igualdade de acesso aos estudos estão longe de engendrar uma igualdade real das oportunidades: o acesso aos estudos longos se ampliou, as meninas ganharam muito com isso, mas as diferenças de êxito entre categoriais sociais permanecem quase tão fortes quanto no tempo em que o acesso aos estudos era rigorosamente desigual [...] a decepção causada por esse modelo nos permite observar mesmo nos tempos de hoje um clima de desencantamento e de amargura, assim como alguns desejos mal dissimulados de romper com uma igualdade das oportunidades que poderia aparecer como uma perigosa ilusão.

Dubet não pretende colocar em dúvida o princípio da igualdade de oportunidades, mas isso não quer dizer que não devamos problematizar o modelo educativo que escora-se nesses princípios, sobretudo quando refletimos sobre o lugar conferido ao mérito nas trajetórias individuais. Pierre Merle, seguindo esta linha

de raciocínio, argumenta que, muito embora o sistema escolar tenha conhecido uma democratização quantitativa incontestável ao longo dos anos - com aumento significativo no acesso aos bens escolares -, não necessariamente houve uma redistribuição das posições mais prestigiosas ou habilitações mais rentáveis (MERLE, 2000). O conceito de *democratização segregativa*, formulado por Merle, ilustra a fragilidade das condições formais da igualdade frente ao cenário das desigualdades sociais. Na prática, o processo igualitário e meritocrático - que passa a definir a vida social no âmbito das sociedades democráticas liberais - falha logo no início, na medida em que os melhores rendimentos, os melhores cursos e os melhores empregos pertencem aos indivíduos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais abastados em capital cultural e social. Sob essa perspectiva, a oferta escolar está longe de ser homogênea e justa.

Mesmo que pudéssemos criar um ambiente em que tais influências não agissem no espaço escolar, ainda sim encontraríamos problemas de natureza inextricáveis no que se refere à *igualdade meritocrática das oportunidades*. Dubet demonstra com muita clareza sua contradição fundamental: “todos são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provações cuja finalidade é torná-los desiguais” (DUBET, 2008, p.40). Para que esta ficção das sociedades democráticas liberais continue a valer, é preciso crer que a má performance seja fruto do demérito. Se porventura fracassarem - por mais que se esforcem -, resta apenas atribuir a si mesmos a culpa por seus erros. No limite, isso cria um processo de seleção perverso, no qual o estudante não é orientado em função do que deseja, mas sim em função de sua incapacidade. O fracasso escolar do aluno, alimentado em grande medida por espirais de desvantagens (ROCHA, 2007), pode reforçar o *habitus* de origem, distanciando-o por completo de qualquer paradigma de excelência.

O professor, em alguma medida, torna-se o principal agente da seleção social. Para não lidar com o peso de ser o principal responsável pelo destino de muitos, o docente precisa crer que o julgamento escolar é justo, uma vez que submete todos os alunos às mesmas provas e às mesmas condições. Imbuído nesse valor, o professor sente-se emocionalmente revigorado quando aquele que viu fracassar durante todo o percurso consegue superar a última etapa. Quando isto acontece, a meritocracia se fortalece. Não raro, expõe para os outros alunos que “quando se

quer, se pode”, cristalizando a imagem de que o aluno é responsável por sua trajetória. A ficção se rompe

quando o aluno trabalha e fracassa, quando trabalha muito e tem pouco êxito, e quando ele só consegue explicar sua situação admitindo ser, na realidade, desigual [...] Ameaçados em sua autoestima, eles oscilam entre o desânimo e a depressão, sentindo-se indignos das esperanças neles depositadas pelos seus professores, pela sua família e por si mesmos. Às vezes, rejeitando a interiorização que os culpa por suas dificuldades, eles a devolvem em ressentimento e em agressão contra a escola e os professores, e também contra os bons alunos que são prova viva [...] de que a igualdade de oportunidades não é uma simples fábula [...] (DUBET, 2008, p. 42).

De acordo com Dubet, por mais nebuloso que seja este cenário, precisamos levar em consideração duas questões: 1) É preciso admitir, antes de tudo, os limites intrínsecos do modelo da *igualdade meritocrática das oportunidades*, sobretudo frente às influências das desigualdades sociais. Ou seja, é necessário reconhecer, no plano das políticas educativas, as fraquezas que dizem respeito à própria natureza do sistema de justiça escolar, pois as desigualdades educacionais, ainda que justas, podem ter desfecho sociais injustos, sobretudo quando o grau de qualificação dos *vencidos* fecha mais oportunidades do que abre; 2) Ainda que as provações da igualdade meritocrática sejam demasiadamente duras, torna-se difícil visualizar um princípio de justiça escolar alternativo e tão forte quanto ela. Se somos impelidos a abraçar este modelo de justiça, uma vez que retornar à seleção aristocrática de nascimento não é uma opção, como torná-lo o mais justo possível? Um dos caminhos, como ilustra Dubet, talvez seja afastar-se da obsessão do mérito, atenuar a competição pela competição, não esquecendo que o caminho da igualdade também é definido pelo que os indivíduos têm em comum.

O processo de massificação escolar e a igualdade de oportunidades dissolveram, progressivamente, a ideia de cultura comum. Hoje, pode-se dizer que a valorização educacional se define mais pela jornada de tempo de estudo, do que prover bases comuns para cada indivíduo. Dentro de uma lógica meritocrática que permite que todos atinjam a excelência, a expectativa educacional gira em torno do avanço aos ciclos posteriores de ensino. Sustentar “bases” comuns a todos passa a ser encarado como um atraso frente às necessidades de ir adiante ao percurso escolar, sobretudo quando as práticas competitivas regem o sistema educacional. Ao reconhecer a força dos diplomas em nossas sociedades, cada qual com seu valor, percebe-se o risco dos que ficam para trás. Neste aspecto, é importante ressal-

tar que as desigualdades causadas por uma competição aberta são aceitáveis desde que não degradem ainda mais a condição dos menos favorecidos.

A ideia de buscar uma educação comum a todos - associada à imagem de “mínimos sociais”¹⁷ - visa, no limite, conferir à escola um papel mais democrático, na medida em que inverte a ordem das prioridades; isto é, preserva os menos privilegiados de uma exclusão total, ao mesmo tempo em que aumenta as condições gerais da coletividade. Se, por um lado, essas garantias limitam os efeitos do sistema meritocrático; por outro, o grau de responsabilidade escolar aumenta de forma significativa. O problema, no entanto, é que embora muitos sejam favoráveis ao estabelecimento de uma cultura comum, ninguém quer assumir esta responsabilidade. Não raro, em escolas públicas brasileiras, a relação entre escola e família é tensionada pela noção de *transferência de responsabilidade*. A família transfere a responsabilidade de determinados saberes básicos para a escola, enquanto a escola culpa a família pela falta de preparo do aluno (BURGOS e PAIVA, 2009). Quando este peso não recai no âmbito familiar, o foco de responsabilidade incide no próprio meio escolar, com a diferença de ser sempre para a etapa anterior da escolaridade¹⁸.

Mas como poderíamos definir os parâmetros de uma cultura comum? Quais são as bases necessárias para que o indivíduo atue sobre o mundo? Certamente, essa escolha não é meramente técnica. Em grande medida, são princípios que excedem a pedagogia; definições que também são políticas e morais, representação de um determinado tempo histórico. O problema em definir parâmetros não é novo. Antes da UNESCO propor os quatro pilares que serviriam de base para as escolas do século XXI, Pierre Bourdieu e François Gros, em 1988, já tentavam definir os termos de aquisição de modos de pensamentos fundamentais. Para além do

¹⁷ Alguns temem que esse mínimo comum se torne o máximo da maioria e que se instalem a acomodação e o reino da mediocridade (ideia de “nivelar por baixo”). Dubet defende que, ao contrário do que se imagina, a política dos mínimos sociais nunca privou os melhores de seguirem adiante. Em muitos domínios esportivos e culturais, inclusive, consideram que aumentar a qualidade das práticas de massa aumenta a própria qualidade da elite; exige-se mais, porque a base já se encontra fortalecida.

¹⁸ Quando nos deparamos com o nível de analfabetismo funcional no Brasil é que percebemos os problemas de transferência de responsabilidade em nível escolar. Até 2011, somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas.

encorajamento básico do processo dedutivo, experimental, histórico, reflexivo e crítico, os autores visavam redefinir os parâmetros disciplinares a fim de que deixassem de ser concebidos como extratos cognitivos fechados em si mesmos (DUBET, 2008). A Finlândia, com seu renomado sistema público educacional, vem atuando em uma grande reforma para ser o primeiro país do mundo a adotar, em escala nacional, o ensino por tópicos multidisciplinares¹⁹. A ideia é estimular, dentro de uma temática específica, diversas perspectivas disciplinares. Professores de história, geografia, sociologia e biologia, por exemplo, trabalhariam em conjunto para debater e lecionar sobre um determinado “fenômeno”. Essa abertura da sala de aula diante de múltiplas visões fortalece o arcabouço de uma cultura comum, na medida em que oferece espaço às experimentações e às realizações no campo do saber, acentuando gostos e aptidões.

Como sublinha Dubet (2008, p. 119), ainda que o espaço escolar seja um terreno de luta e divergências,

nenhuma sociedade democrática pode estar satisfeita de ver seu sistema educativo escapar de seu controle e de seus debates quando se trata das finalidades da educação. Também não podemos continuar restritos a uma forma de justiça escolar que não podemos e que talvez não queiramos realizar, lamentando os estoques de fracassos escolares, as ondas de violência, as formações sem perspectiva e a perda de confiança e de interesse dos alunos na escola.

Em suma, essa definição de uma escola comum como um bem garantido a todos se apresenta como uma “decisão de justiça”. O imperativo da cultura comum é uma escolha de justiça fundamental, pois preserva não só os menos privilegiados de uma degradação total, como ainda faz do aumento de seu nível de formação geral um direito, uma reivindicação de cidadania. Esse deslocamento em busca de outra forma de justiça escolar confere outro sentido à escola, mais atraente para aqueles que incidem à margem do sistema, mais justo, equitativo e demasiadamente mais preparado para lançar os seus alunos nas intempéries do mundo da vida.

¹⁹ Atualmente, a reforma vem trabalhando em ritmo acelerado, treinando professores e ampliando a forma de ensino transdisciplinar. As escolas finlandesas já são obrigadas a oferecer ao menos um período de ensino transdisciplinar por ano. Na capital Helsinque, as escolas já oferecem dois períodos. A previsão é de que em 2020 a transição esteja completa em todas as escolas do país.

4.2

Juntos, mas separados: a importância da comunicação na escola

Em 2008, o filme chamado “Entre les Murs”, baseado no livro homônimo escrito por François Bégaudeau, ganhou grande repercussão no campo educacional, devido ao exímio retrato das dificuldades de um professor de escola pública da periferia parisiense em lidar com seus alunos. A representação daquela realidade soube apresentar os constantes choques entre o mundo escolar - sendo o professor o seu principal representante - e o mundo do aluno. Para além do conflito, o filme também frisa o engessamento da estrutura escolar frente à diversidade cultural. Em linhas gerais, a mensagem para o público geral era clara: a instituição escolar, com seus altos muros, na recusa de se abrir para o novo, se implode por dentro. Embora o filme seja um simulacro da realidade, muito de seus pontos refletem, ainda hoje, um dos grandes problemas da educação.

Em 1990, quando a comissão da UNESCO definiu os paradigmas educacionais para a sociedade do século XXI, Touraine considerou o pilar “aprender a viver juntos” o mais importante para os tempos vindouros. A relação entre sujeitos, reforça o autor, é essencial para a criação de projetos e valores comuns, e só pode ocorrer no reconhecimento do outro, da sua história, das suas tradições e de sua *espiritualidade* (TOURAINÉ, 2003). Nas grandes cidades do mundo, após anos de consolidação da universalização do ensino básico, a escola ainda encontra sérias dificuldades em dialogar com o seu público. Esta fonte de “ruído”, para o autor, é normal e continuará enquanto a instituição não estiver centrada em seu público. Não se trata de buscar meios de adaptar a escola à sociedade, isto é, ao conjunto de valores, normas, hierarquias e práticas que constituem a ordem social, mas sim buscar uma política educativa que atue no sujeito e no desenvolvimento da *ação comunicativa*. Para vivermos juntos é preciso ter um sistema político que exalte a diferença, um sistema jurídico que prescreva a igualdade, mas, sobretudo uma escola que ensine a viver junto, iguais e diferentes.

O postulado de Touraine, em comparação com os outros autores, certamente é o mais categórico no que diz respeito à reestruturação da *forma escolar*. De acordo com o autor, frente às idiosincrasias do século XXI, não deveríamos apostar em uma escola feita para a sociedade, mas sim uma que aumentasse a capacidade dos indivíduos de serem sujeitos. O motivo de tal asserção se escora na imprevisibilidade e na volatilidade da vida social. Em outras palavras:

não se pode falar de educação quando se reduz o indivíduo às funções sociais que ele deve assumir. Além disso, o futuro profissional é pouco previsível, e irá comportar para a maioria daqueles que frequentam a escola descontinuidades tão grandes que é preciso antes de mais nada pedir à escola que prepare os estudantes para aprender a mudar em vez de lhes permitir adquirir competências específicas, que correm o risco de ficar logo ultrapassadas [...] Poder-se-ia acrescentar, de maneira mais negativa, que é perigoso querer adaptar pessoas jovens a um estado da sociedade econômica que lhes dá tão pequenas oportunidades [...] Nada, portanto, deve dispensar-nos de refletir sobre o tipo de educação que pode ajudar a resolver os efeitos da desmodernização em que estamos situados e reforçar as oportunidades dos indivíduos de se tornarem sujeitos da própria existência. (TOURAINÉ, 2003, p. 318).

Destarte, podemos extrair desta citação dois posicionamentos: O primeiro refere-se à transição de uma escola tradicional para uma que dê voz ao aluno. Como ilustrou Touraine, a escola, ao invés de querer adaptar os indivíduos a determinadas posições sociais, deveria fortalecer os seus projetos pessoais e estimular a sua personalidade particular. O segundo diz respeito à centralidade do papel da educação para suprimir os efeitos da *desmodernização*. Se a escola quiser combater o afastamento progressivo entre sistema e ator é preciso que a educação volte a fazer sentido para esses jovens; no limite, isso significa reconfigurar todo um arcabouço para que se estabeleça um canal comunicativo mais amplo entre a escola e o mundo do aluno. Em síntese, na escola do sujeito, a educação passa a ser orientada “para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças” (TOURAINÉ, 2003, p. 321).

Com efeito, para o autor, não é mais possível insistir em uma concepção *sociocêntrica* da educação. Esta relação pode funcionar nos primeiros anos escolares, mas dificilmente fluirá na adolescência, quando os alunos tendem a enfrentar o mestre, que representa a autoridade (DUBET e MARTUCCELLI, 1996). Neste caso, renunciar à transmissão - sobre a qual o educador impõe a força, de cima para baixo, toda uma gama de conhecimentos, sentimentos e valores - e optar pela comunicação - estabelecimento de um campo comum entre emissor e receptor - torna-se extremamente necessário, sobretudo nas localidades vulneráveis onde a distância sociocultural entre alunos e professores é mais elevada. De acordo com Touraine (2003, p. 331), “[...] diante dum ato de violência, cuja origem tanto por ser externa e interna, a escola resiste quando a sua rede interna de comunicações é forte; mas ela implode se cada um, e em primeiro lugar cada professor, se refugia na sua esfera profissional”.

Subjacente a isso, a situação educacional se degrada ainda mais quando predominam as reações defensivas, isto é, o descarte dos casos difíceis para alimentar a homogeneidade social nas escolas. Alunos que não devem ser rejeitados *a priori* acabam sendo deixados à margem, considerados fonte de problemas para a escola e os professores. Não raro, por conta das premiações em torno das *escolas eficazes*, sistemas de avaliação externa que poderiam ser excelentes ferramentas para os diretores e professores medir a progressão de suas escolas ano a ano, passam a ser apropriadas de forma irresponsável para isolar os casos difíceis, com intuito de não prejudicar a pontuação e, conseqüentemente, a imagem da instituição (SIBILLIA, 2012). Grosso modo, a *forma escolar* muitas vezes se assemelha a uma oficina administrada segundo métodos tayloristas, na qual o professor busca uma boa fórmula para aumentar a produtividade e eficiência dos alunos, enquanto descarta, por meio da *violência simbólica*, todos aqueles que não se enquadram nas regras do jogo. Quando a escola procura, antes de tudo, adaptar-se às tendências dominantes, ela alimenta inexoravelmente a exclusão e a desigualdade, principalmente daqueles que vêm de meios socioculturais diferentes.

Levando em consideração o posicionamento da escola frente à transmissão de significados universalistas, todo e qualquer apelo aos códigos linguísticos e culturais que não correspondam aos anseios do universo escolar são logo descartados (BERNSTEIN, 1975). Com efeito, o fracasso escolar, muitas vezes, se dá pela falta de flexibilidade da escola em lidar com o mundo do aluno. Todavia, por mais duro e injusto que seja o sistema público de ensino, isso não quer dizer que não devamos defendê-lo. Para Touraine, a educação pública possui em seu âmago a potencialidade de criar, melhor do que escolas privadas, um espaço público de comunicação intercultural e integração social. Mas para que essa potencialidade aflore, torna-se necessário que a escola combine, de forma mais elaborada possível, projetos profissionais e motivações pessoais e culturais, de forma que se reconheça a sua pluralidade de funções. Isto é: “ela não tem somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em ao mesmo tempo encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades das quais se forma e se afirma a sua personalidade individual” (TOURAINÉ, 2003, p. 326).

A perspectiva de Touraine reforça, justamente, a necessidade da comunicação *dialógica* dentro das escolas, isto é, a cooperação enquanto partilha para com-

pensar aquilo que acaso nos falte individualmente. Explorada muito por Richard Sennett (2013), em seu livro *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*, a dialógica - ao contrário da dialética que estimula uma argumentação combativa de convencimento de determinada posição - age na capacidade de ser um bom ouvinte, encontrar pontos de convergência e gestão da discordância. Em outras palavras, é uma habilidade social que visa a interação, o engajamento crítico e estimula o processo do conhecimento horizontalizado.

De acordo com Touraine, o relacionamento hierárquico entre professor e aluno, configurado na relação de autoridade, pode despertar no ouvinte dúvida frente ao seu próprio julgamento. A afirmação muito enfática anula aquele que ouve; da intimidação deriva a submissão passiva. A ideia de uma cooperação dialógica, fundada na escuta do outro, criada de baixo para cima, vem colaborar com o que já é quase um truísmo entre os estudiosos da educação: a proposição de que cada vez mais os alunos devam ser incluídos nos debates e nas implantações de políticas educacionais de sua própria escola, através da criação de espaços e mecanismos que garantam e possibilitem seu envolvimento, esclarecimento e participação de forma ativa.

Destarte, a comunicação dialógica não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. Nesta medida, deve-se reconhecer que os resultados da escola dependem, antes de qualquer ação, da qualidade das relações entre o corpo docente e o corpo discente. A defesa de uma abordagem comunicativa não pode se resumir ao simples reconhecimento do outro. O reconhecimento da variedade cultural - isto é, o multiculturalismo - é o começo, mas não pode ser o fim da questão. Antropologicamente, não podemos declarar que exista uma cultura que seja mais válida do que a outra, porém, na correlação de forças estabelecida no jogo social, determinadas culturas tendem a se impor nas relações de poder (SILVA, 2003).

Sob essa perspectiva, defender uma abordagem intercultural passa pela reflexão sobre o papel da escola. A transição do multicultural ao intercultural se constitui na interação e articulação da diversidade cultural dentro da escola. Isto é, não encarar a própria diversidade como uma barreira frente ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um adicional para o mesmo. Ademais, promover a comunicação entre culturas no âmbito escolar significa, no limite, depositar demasiada importância no posicionamento do professor frente aos seus alunos. Nesse

contexto, “[...] o professor intercultural é, por definição, um profissional reflexivo, ou seja, alguém que reflete constantemente sobre a sua própria ação, aliando a teoria à prática e encarando a sua prática profissional como uma prática social” (SILVA, 2003, p. 372).

Cabe ao professor e, conseqüentemente, à escola, ser um comunicador capaz de romper determinadas fronteiras. O nexó entre instrução-educação só perdura quando o docente torna-se consciente dos contrastes existentes entre as culturas. A instrução em si mesma nada mais é do que um recipiente mecânico de noções abstratas. Isto significa, no limite, se aproximar do universo do discente, conhecê-lo em sua totalidade, para que haja um canal comunicativo mais eficiente, inteligente e, sobretudo, mais comum.

Por outro lado, a falta de elo comunicativo não se restringe somente ao âmbito da sala de aula, ela se estende, sobretudo, às famílias dos alunos. Ao constatar episódios de isolamentos e falta de participação das famílias no universo escolar, mais um motivo para a escola se aproximar ao invés de lhes dar as costas. Para Touraine, se almejamos uma escola mais comunicativa e, conseqüentemente, com um perfil mais democrático, os abismos culturais existentes entre esses dois universos não podem ser encarados como um problema. A tarefa - reconhece o autor - não é fácil, sobretudo quando a forte instituição republicana francesa de ensino fecha-se à rua, às novas culturas (representada em grande medida pelo filho de imigrantes), operando com certa lógica repressiva àqueles que desafiam as normas escolares. Com efeito, se a função da escola precisa ser mais do que uma simples instrução, sua aproximação frente ao ambiente familiar precisa ser objetiva e estar em sintonia com as diversidades culturais.

Touraine, longe de ser um pessimista, sugere uma maior reflexão sobre o papel da escola na atual conjuntura do mundo em que vivemos. Se existe um sentimento por segurança diante dos isolamentos culturais, a escola do sujeito - proposta e defendida por Touraine -, aliada à comunicação intercultural, poderia oferecer uma ponte entre os mundos. Mas para que isso ocorra, a escola não pode ser a mesma do passado, valorizada pelo silêncio e pela submissão a um contrato de regras impessoais que já não representa nada. É preciso que a escola mude para uma que seja capaz de doar a palavra ao aluno, em seu sentido mais pleno. Em outras palavras, “[...] para estabelecer a comunicação, deve-se compreender os atores enquanto atores e estudar os seus atos de linguagem. Deve-se sobretudo [...]

aprender a argumentar de modo a destacar em cada mensagem aquilo que traz em si de universalizável” (TOURAINÉ, 2003, p. 335).

4.3

Em defesa do ideal democrático nas escolas públicas

Os postulados de Dubet e Touraine defendem o papel da escola enquanto agência de produção de solidariedade em tempos *líquidos*; um espaço público com potencial de estimular a troca e fomentar - seja através de novas formas de justiça, seja através de um amplo canal comunicativo intercultural - valores comuns. Os dois autores também concordam que, reduzir a escola a um serviço público, e vê-la *a priori* como fonte de inserção econômica, significa minar todo um ambiente que poderia estimular e enriquecer uma cultura democrática. Na mesma direção, Michael Apple e de James Beane enfatizam que talvez nunca tenha havido um momento tão oportuno para nos recordarmos do quanto às escolas públicas são essenciais ao fortalecimento da democracia. Temerosos em face do afastamento das escolas norte-americanas em relação ao ideário democrático, os autores sustentam que em uma sociedade democrática, nenhum grupo deveria reivindicar a propriedade exclusiva do saber (APPLE e BEANE, 2001). Ora, quando voltamos nossa atenção às intervenções no campo educacional, tornam-se preocupantes seus efeitos em longo prazo, sobretudo na relação, já fragilizada, entre escola e democracia. Essa relação nunca foi dada, a afinidade eletiva entre esses dois elementos sempre precisou ser reafirmada e permanentemente defendida, relativa à história e à particularidade de cada país (BURGOS, 2014.A).

Se nos debruçarmos na França de Durkheim, por exemplo, percebemos o quanto a construção da relação entre a escola e a república - pautada em princípios democráticos - está atrelada a uma concepção de cultura nacional, de um ideário comum. A sociologia da educação - descrita pelo autor - defende a importância das instituições educacionais para fomentar consensos valorativos e cognitivos, mas compreende também a necessidade de avançar frente às necessidades de cada tempo (DURKHEIM, 2011). A ambiguidade inerente desta instituição, que ora age como instância reprodutora, ora como polo de difusão de novos valores, converte a escola em um dos principais palcos de disputa no que se refere à afirmação de uma cultura democrática. As tendências para o futuro e as aspirações de um

novo cenário educacional, giradas em torno da comunhão de ideias e sentimentos, não poderiam ser pauta de um partido, tampouco do Estado. Contra os particularismos e interesses danosos que interferem no valor do bem comum, a sociologia da educação identificaria, em cada tempo, os princípios fundamentais da sociedade, contribuindo para fomentar, apoiado nos pilares da ciência e da razão, consensos a serem propagados nas escolas.

Em outro nível, nos Estados Unidos, no início da década de 1920, a conturbada relação entre escola e democracia é analisada sob outro viés. John Dewey, no livro célebre *Democracia e Educação*, acredita que para atender às necessidades da democracia, a educação pública não pode ser entendida como um meio de reprodução de consensos externos a ela. Ao contrário, precisa ser encarada como uma fonte de produção de consensos, o que pressupõe uma escola capaz de cultivar nos indivíduos o sentido da participação, da experiência, do encontro e da troca (DEWEY, 1979). Ao contrário de Durkheim que enxerga na figura do professor o articulador das ideias democráticas frente aos estudantes, Dewey defende que é na interação entre os dois - professor e aluno - que se pode vislumbrar a construção de uma sociedade democrática. Neste jogo, tanto o professor quanto o aluno, necessitam de autonomia para atuarem no processo da *experiência escolar*. O autor parte da premissa de que a afinidade entre democracia e educação se constrói no movimento da vida associativa, da comunicação ativa e da troca de experiências entre os indivíduos. Sob essa perspectiva, a democracia, antes de ser um regime político, é uma cultura que se fortalece na prática diária associativa.

Embora existam diferenças expressivas entre as abordagens, Durkheim e Dewey convergem em um único ponto: a relação entre escola e democracia não está dada (BURGOS, 2014.A). Sob essa perspectiva, defendê-la significa apontar para os riscos de perdê-la, seja pela transformação da instância educativa em instrumento da vontade política do Estado, que para Durkheim anularia o universalismo, âncora da moral democrática; seja diante da sombra do aparato burocrático, fruto da racionalidade tecnocrática, que para Dewey cancelaria qualquer desenvolvimento “[...] genuíno da educação como a expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais” (DEWEY, 1979, p.94).

Hoje, a relação entre democracia e escola ainda é nebulosa e está longe de ser consolidada. O próprio significado de democracia é ambíguo e confuso, não

necessariamente em termos políticos, mas sim no que se refere à cultura democrática. Dificilmente presenciamos debates na esfera pública sobre a importância dessa forma cultural em determinadas instituições sociais. Como desenvolver e incentivar tamanha cultura nas escolas quando muitos sequer acreditam que a democracia seja um direito dos jovens? Fala-se muito dos fundamentos do modo de vida democrático, mas se esquece, com frequência, das condições das quais a democracia depende. Em paralelo, não podemos negar as resistências no campo educacional, “[...] tanto daqueles que se beneficiam com as desigualdades das escolas quanto daqueles mais interessados na eficiência e no poder hierárquico do que no difícil trabalho de transformar as escolas de alto a baixo” (APPLE e BEANE, 2001, p. 25). A chamada educação tradicional - na verdade, práticas tradicionais -, ainda tão presente no cenário mundial, nunca poderá fomentar uma cultura democrática, uma vez que os seus fundamentos filosóficos e o seu método são antiparticipativos e excessivamente centralizadores (MOGILKA, 2003). Como podemos fortalecer a democracia se a própria instituição basilar da vida social corrobora práticas antidemocráticas? Essa contradição das práticas tradicionais, dificilmente, se converte em experiências favoráveis à vida democrática.

Na perspectiva de Apple e Beane - dois autores que se inspiram, profundamente, em Dewey - dificilmente uma escola incentiva este modo de vida se a mesma não estiver aberta a determinadas características, entre elas: o livre fluxo de ideias; a confiança na capacidade individual e coletiva frente ao agir comunicativo; o uso da reflexão e análise crítica para mediar ideias, políticas e eventuais problemas; a preocupação com o bem-estar coletivo e com o “bem comum”; assegurar o direito dos indivíduos, principalmente das minorias; esclarecer que a democracia não é um “ideal” a ser buscado, mas sim um conjunto de valores idealizados que se “aprende praticando”. Sem sombra de dúvida, ter tamanha abertura democrática em um ambiente educacional envolveria tensões e contradições. No entanto, costumamos esquecer com frequência que parte dessa dinâmica é própria da natureza democrática. Se os indivíduos quiserem assegurar o modo de vida democrático, é preciso criar, desde cedo, chances e oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como o mesmo pode ser vivenciado.

A escola, por conseguinte, seria um excelente espaço para o exercício democrático, uma vez que constitui o momento institucional do diálogo, da troca de valores e culturas, da cooperação e da percepção da coletividade; uma salvaguarda

frente ao individualismo exacerbado, à competição, à intolerância e à *liquidez* das relações sociais. Sob essa perspectiva, para além do âmbito político, a definição de educação democrática deve abarcar uma preocupação existencial e prática; tal vivência deve agir não apenas na gestão ou no sentido social dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas envolver a vida escolar como um todo. Diante da representação de uma escola reduzida a um serviço público, influenciada pelos ditames do mercado, o conceito de escola democrática atua, em grande medida, como um espaço de “luta” frente às ações arbitrárias e impositivas. Todavia, a busca por um equilíbrio de forças só ganha forma quando há uma participação mais efetiva da sociedade na vida escolar. Sob essa perspectiva, torna-se essencial indagar sobre o processo de participação dos que estão envolvidos no espaço escolar, que inclui os seus principais representantes: professores, estudantes e familiares.

No que se refere aos professores, cabe destacar dois tipos de atuação importantes. A primeira diz respeito à construção de uma cultura participativa, segundo a qual os professores expandam seus limites para além da sala de aula. Em grande medida, uma escola democrática demanda uma nova postura do professor e do seu papel. De acordo com os autores, o professor não pode ficar restrito a um aparato meramente técnico, ele precisa se enxergar enquanto educador²⁰. Caso a escola queira estimular o estabelecimento de uma cultura comum, é preciso que possua um mínimo de autonomia para atuar frente às características individuais do ser humano; isto implica a adoção de estratégias distintas para cada cenário social. Muitas vezes, tratar os desiguais como iguais é reproduzir a desigualdade. Para que o ideal de universalidade continue firme é preciso conciliar um profundo conhecimento das situações em que se dão as práticas de ensino-aprendizagem, assim como as características sociais e culturais das localidades em que as ditas práticas ocorrem. Essa autonomia relativa da escola, e conseqüentemente do professor, em relação ao sistema escolar, contribui não somente para o fortalecimento das relações sociais entre professores e alunos, mas estimula também o desenvolvimento de soluções reflexivas acerca do desempenho escolar de cada aluno (APPLE e BEANE, 2001).

²⁰ Não me refiro, neste caso, à tradução moderna que associava a palavra ao ato de conduzir ou direcionar. Refiro-me a etimologia *exducere*, que significa desenvolver, fazer desabrochar, direcionar para fora, sublinhando a capacidade de explorar as potencialidades e as estruturas inatas que existem em todo indivíduo (MOGILKA, 2003).

A segunda atuação que cabe destacar diz respeito ao sindicato dos professores. Enxergar a escola enquanto espaço público significa não excluir a participação autônoma dos diferentes segmentos nos processos decisórios. Reconhecer os interesses coletivos dos professores significa estabelecer agendas e canais comunicativos de baixo para cima, dificultando as operações de cima para baixo que muitas vezes sequer levam em consideração as próprias condições de trabalho dos professores. Por outro lado, Apple e Beane também sublinham a importância do posicionamento dos professores frente ao currículo, como forma de descentralizar o poder das Secretarias de Educação na construção do saber. De acordo com os autores:

Os professores têm o direito de participar na criação dos currículos, principalmente aqueles destinados aos jovens com os quais trabalham. Até o observador menos atento não pode deixar de notar que esse direito tem sido gravemente desrespeitado durante as últimas décadas, à medida que as decisões curriculares e até projetos específicos de currículo foram centralizados pelas Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais. A consequente “desqualificação” dos professores, a redefinição de seu trabalho como implementadores de ideias e projetos de outros estão entre os exemplos mais óbvios e indecorosos do quanto a democracia foi diluída em nossas escolas. (APPLE e BEANE, 2001, p. 34).

O processo de participação dos estudantes na vida escolar é um dos temas mais defendidos no ideário da escola democrática. Apesar das dificuldades inerentes ao processo, torna-se fundamental não apenas estimular os jovens a terem uma postura mais ativa, mas sobretudo oferecer condições para que atuem no andamento das decisões que dizem respeito à vida escolar. Ou seja, uma educação democrática precisa criar mecanismos para que os alunos possam se sentir membros pertencentes àquele espaço público (GREENE, 1985). A abertura da vida escolar aos estudantes ajudaria a estabelecer um sentimento de pertencimento, necessário a qualquer participação mais efetiva. Novamente, a questão de um currículo democrático torna-se importante, na medida em que “[...] inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu mundo”; isso significa propor aos mesmos “[...] que abandonem o papel passivo de consumidores do saber e assumam o papel ativo de elaboradores de significados” (APPLE e BEANE, 2001, p. 29 e 30). Sem uma participação mais forte do estudante, as escolas se transformam em espaços silenciosos; neste aspecto, a centralidade no aluno não implica em renunciar o trabalho do professor, mas em redefinir seu protagonismo pedagógico. A tensa rela-

ção entre o saber cotidiano do estudante e o saber escolar não acarreta a renúncia de um ou de outro.

Por fim, é importante observar que o conceito de escola democrática também se aplica às famílias dos alunos. Embora a relação entre as escolas públicas e as famílias seja *armadilhada*, conhecida pelo distanciamento cultural e demasiada falta de comunicação entre as instituições (SILVA, 2003), qualquer agenda que queira fortalecer o papel da escola enquanto espaço de uma cultura democrática terá que levar a sério novas formas de valorizar a relação da escola com as famílias populares. É preciso afastar-se da fala, cristalizada pelo senso comum escolar, que responsabiliza as famílias - e o lugar onde vivem - pelo fracasso dos alunos. Muitos estudos no Brasil, por exemplo, demonstram uma adesão crescente das famílias populares ao valor da educação escolar (BURGOS, 2014.B). Seguindo este argumento, uma pesquisa realizada há cinco anos na Argentina revelou que a escola pública ainda é uma das instituições que mais despertam confiança nos argentinos²¹. As pessoas podem encontrar inúmeros problemas no que se refere à escola, mas mantém crescente confiança nesta instituição e em seu importante papel frente à vida social. Sob essa perspectiva, embora a cultura escolar ainda esteja pouco preparada para lidar com as idiossincrasias das famílias, é preciso enxergá-las como aliadas em defesa ao fortalecimento do ensino público. Uma presença mais forte da família talvez seja a mais importante fonte de manifestação da sociedade dentro do espaço escolar, atuando não somente como um mediador entre mundos (da escola e do aluno), mas sobretudo fomentando um controle, a partir de baixo, frente às influências externas que circundam o universo escolar.

Em suma, o conceito de escolas democráticas, de acordo com Apple e Beane, não possui e não deve possuir uma fórmula mágica. Seu projeto se constitui na prática, na própria *experiência escolar*, por meio dos esforços dos próprios atores envolvidos em suas respectivas escolas. Circunscrevê-la a um arquétipo significa definir o quão público e democrático são todos os demais contextos escolares. No limite, forçá-la a um determinado padrão corresponderia introduzi-la aos perigos da lógica do mercado na educação (APPLE e BEANE, 2001). Muitos educadores

²¹ Segundo o estudo efetuado pela empresa Ibope, denominado *índice de confiança social*, a escola obteve pontuação superior a outras instituições como igreja, ONGs, sistema público de saúde e etc.

estão cientes dos desafios que envolvem abraçar este tipo de escola. Mesmo em casos de sucesso como a popular Escola da Ponte, a instituição pública de ensino está sempre a mercê de cortes financeiros, pressão dos grupos externos para definir projetos e objetivos escolares, imposições do Estado a programas e materiais, intransigências burocráticas e etc. Sem sombra de dúvida existem muitos entraves, mas espera-se, ao menos na base, sempre um posicionamento mais justo da escola em relação aos seus estudantes. Como sublinham Apple e Beane, a escola prestará um desserviço à democracia se o empenho para melhorar a sua imagem for realizado à custa da exclusão e evasões de alguns alunos; se para produzir melhores resultados precisar acionar processos de seleção e segregação. Se, afinal, o que está em jogo aqui é a concepção de uma escola e sociedade mais democrática, esquece-se, com frequência, que uma democracia aprofundada também se constrói na base do sucesso na educação escolar (STOER, 2008).

5 Considerações finais

Ao final desta dissertação, um adendo: gostaria de dizer o quanto me sinto pleno com o desfecho desta jornada; seria pretencioso de minha parte e estaria mentindo. Do silêncio que me envolve no momento, acredito que a dúvida seja um sentimento mais fiel. As reflexões desenvolvidas ao longo desta caminhada são fruto de um processo de amadurecimento intelectual e emocional, por esta razão, é sempre difícil reconhecer o fim. No íntimo, sabemos que todo o nosso trabalho é construído com base em uma representação da realidade, percepções de mundos e experiências subjetivas; e enquanto tal, precisamos constantemente lembrar, com certa lucidez de pensamento, o quão profundo e inacabado são as águas em que navegamos.

Ciente das limitações de um trabalho teórico, tentei construir, ao longo desses três capítulos, um debate que julgo necessário. Afinal, qual deve ser o papel da escola nesta nova configuração que se assenta em signos contingentes, instáveis, voláteis? Como repensar a forma de socialização escolar na sociedade contemporânea, de forma a valorizar o sujeito e sua personalidade? O que devemos esperar da escola neste começo de século? Como colocar novamente esta instituição basilar no centro da vida social? Como torná-la mais atraente frente às novas gerações sem desfigurá-la por completo? O desafio é enorme, sobretudo quando presenciemos no horizonte quem vem assumindo o compromisso com a educação. O cerceamento do mercado não pauta apenas o campo do currículo, como reconfigura a própria cultura da gestão escolar. É evidente que as transformações no mundo do trabalho, alimentada em grande medida pelas TIC, exigem uma nova postura educacional, mas não acredito que as soluções tecnocráticas que têm surgido no horizonte estejam preparadas para lidar com o distanciamento cada vez mais frequente entre a escola e o mundo do aluno.

Não podemos achar que os sinais de violência que implodem dentro dos muros das escolas sejam apenas um mero acidente. Os fatídicos acontecimentos - a começar pelos tiros em Columbine até a tragédia em Realengo - revelam, indubitavelmente, um esgotamento da *forma escolar*. As perguntas que muitos sociólogos se faziam na época ainda ressoam nos dias de hoje: por que dentro da escola? O levante dessas memórias tem como intuito frisar que essas questões não são levianas, elas deixam cicatrizes e deveriam, num átimo, estimular grandes debates na sociedade civil em torno do paradigma educacional. Em meus devaneios - em consideração a liberdade que me foi concebida neste último capítulo -, acredito que nunca houve um momento tão oportuno, em tempos de dispersão, para defender o papel da escola enquanto agência produtora de solidariedade.

O motivo pelo qual resolvi criar, no capítulo quatro, outros horizontes educacionais revela que os postulados de Dubet, Touraine, Apple e Beane são, no limite, um lembrete que a escola segue sendo importante, sobretudo neste começo de século; seja promovendo novas formas de justiça para aqueles são colocados à margem do sistema, atenuando os impactos da competição e favorecendo o estabelecimento de uma cultura comum; seja ampliando o canal comunicativo dialógico, habilidade social demasiadamente importante para as idiossincrasias do século XXI, na medida em que estimula a interação, o engajamento crítico e o processo do conhecimento horizontalizado; seja fortalecendo a escola enquanto espaço público, lugar de troca de valores, experiências, um centro de gravitação dos diferentes atores da sociedade. No limite, são quatro autores que tentam, cada um à sua maneira, repensar as estruturas educacionais, mas que convergem para a necessidade de pensar o espaço escolar no esteio do modo de vida democrático.

Sei que, quando olhamos para o cenário brasileiro, esta temática torna-se demasiadamente delicada, em parte devido à precariedade em que se encontra o sistema público de ensino. Ora, quantas vezes não escutamos os diagnósticos traçados por alguns especialistas de que a escola é fraca, sobrecarregada por mecanismos tradicionais que, no limite, visam um controle social das camadas menos privilegiadas, representada pela imagem de crianças que mais *habitam* a escola do que se escolarizam (PEREGRINO, 2010). Quando o foco desvia-se para o grau de responsabilidade dos professores do ensino público, as circunstâncias também não são das mais favoráveis. Não raro, muitos professores optam em abandonar seus papéis quando percebem que as regras e as normas escolares não se aplicam em

determinados territórios. Isto é, para evitar o conflito em sala de aula, o docente prefere abandonar sua função formal em favor de uma comunicação mais branda. Basicamente é a utilização do arquétipo familiar dentro da sala de aula, com intuito de tornar a própria aula possível. No limite, isso significa romper com os papéis sociais estabelecidos. Não basta ser professor. É preciso ser assistente social, psicólogo, incorporar o papel do “tio”, um ente mais próximo, mais aberto, com intuito de estabelecer uma relação mais suave e amistosa. Em outras palavras,

ao buscarem conferir de modo individual um sentido, e também um limite, para a sua atuação diante de alunos oriundos de territórios segregados, esses professores aproximam sua conduta do que Van Zanten chamou de “ética contextualista”, que seria caracterizada pelo abandono da moral profissional tradicional do professor [...] em favor de uma ética relacional. Nessa nova ética, construído no convívio diário com os alunos, prevalece uma relação de tipo interpessoal, mais caracterizado pelo encontro entre indivíduos do que pela interação regulada pelo desempenho dos papéis sociais de professor e aluno. (BURGOS, 2009, p.95).

Nesse contexto, essa situação acaba fomentando, em algumas escolas públicas brasileiras, uma nova *forma escolar* às avessas. Nesses casos, por exemplo, não se utilizam a comunicação para empoderar os alunos, fomentar relações horizontalizadas, com intuito de terem uma voz mais ativa e participativa no espaço escolar; muito pelo contrário, relega-se o papel tradicional do professor - enquanto agente que transmite o conhecimento de cima para baixo - porque se assim não o fizer, dificilmente conseguirá dar procedimento às próximas aulas. Neste caso, a aula acaba se tornando muitas coisas, exceto aquilo que deveria ser; um espaço para construção do conhecimento e dos saberes básicos. Como sublinhei anteriormente, a aproximação frente ao universo do aluno é extremamente necessária se quisermos que a escola volte a ter algum sentido neste começo de século, mas isso não significa abrir mão de suas funções em favor de uma ética relacional em si mesma, que apenas agrava ainda mais, a meu ver, a relação entre a escola e o mundo do aluno. Com efeito, o principal desafio colocado para a escola pública brasileira será o de redefinir os termos da sua relação com o meio popular, de onde vem a maior parte de seu público, sem com isso tenha que precarizar ainda mais a qualidade de ensino.

Chamo atenção nesta reta final para a realidade brasileira, pois, ao menos no campo normativo, a constitucionalização da educação corresponde aos anseios do tempo presente, englobando certas características essenciais para a consolidação

de uma escola mais interessada, mais justa e democrática. A Carta de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) sublinham, em muitas passagens, dois princípios chaves que não nos é estranho: o primeiro enfatiza o quanto o processo educacional deve ser capaz de fomentar sujeitos plenos de autonomia cognitiva e intelectual, “cidadãos críticos”, indivíduos habilitados para viver de forma plena no campo societal. O segundo envolve a ideia que considero central para reestruturação da socialização escolar, isto é, tornar a escola pública um centro de animação cívica, capaz de mobilizar estudantes, professores, pais e responsáveis em torno de um espaço mais plural, participativo e inclusivo²².

Na esteira da LDB, aprovada em 1996, no artigo 22 e 32 da Lei nº 9.394, percebe-se, também, parâmetros no ensino básico para estabelecer condições de uma formação comum, ancorados tanto por competências e habilidades básicas relacionadas ao ensino e aprendizagem, quanto por valores necessários para uma atuação plena no âmbito da vida social. Seguindo nesta linha, o Ministério da Educação, em 1997, edita os Parâmetros Curriculares Nacionais que

concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (MEC, 1997, p. 33).

A constitucionalização do ensino público no Brasil reflete uma aposta no papel da escola enquanto difusor de práticas e valores que não se distanciam, grosso modo, das máximas postuladas por Dubet, Touraine, Apple e Beane. Estão ali presentes posicionamentos referidos à construção de uma base comum educacional, uma maior afirmação e autonomia para o sujeito, assim como a construção de uma escola que atue para o fortalecimento de uma cultura democrática. Seria por essas vias que a dimensão educacional poderia, efetivamente, emprestar novo sentido ao ensino, abrindo espaços para um aprendizado mais vivo de significado para as novas gerações, ao fazer de valores como solidariedade, justiça social, respeito à pluralidade e participação ativa, objetivos centrais para este início de século. Mas apesar dessa evidente aposta normativa no papel da escola na promo-

²² Esses dois princípios estão claramente colocados nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal.

ção de uma cultura comum, a relação está longe de ser consolidada, tal como ela está atualmente organizada, fechada em seus muros e controlada a partir de cima. São nessas contradições inquietantes que percebemos que temos aí um problema de fundo que vale a pena ser investigado e no qual é preciso se bater.

6

Referências bibliográficas

ABRANTES, P. **Os Sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta, 2003.

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro**. Educação e Pesquisa: nº 28, 77-89, 2002.

ANDERSON, L. K. **Local Meaning, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

APPLE, M. **What Reform Talk Does: creating new inequalities**. In: BACHARACH. Education Reform: Making sense of it all. Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon, p. 155-64, 1990.

_____.; BEANE, J. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ARENDT, H. **A Crise na Educação**. In: ARENDT, H. Entre o passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARLOW, M.; ROBERTSON, H. **Class Warfare: The Assault on Canada's Schools**. Toronto: Key Porter Books, 1994.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BECK, G. E.; BECK, U. **Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism for a Cosmopolitan turn in the Sociology of Youth and Generation**. European Sociological Review: nº 25, 25-36, 2008.

BECK, U. **Risk Society: towards a new modernity**. London: Sage, 1992.

BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERMAN, P.; MCLAUGHLIN, M. **Implementing and Sustaining Innovations**. Santa Mônica, Calif: Rand Corporation, 1978.

BERNSTEIN, B. **Langage et Classes Sociales: codes socio-linguistique et contrôle social**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O Novo Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Le Sens Pratique**. Paris: Minuit, 1980.

_____.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRAVERMAN, H. **Labour and Monopoly Capital: the degradation of work in the twentieth century**. New York: monthly review press, 1998.

BROOKE, N. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BURGOS, M. B. **Educação, Sociedade e Democracia: a transição democrática da escola**. In: D'ARAUJO, M. C. (org). Redemocratização e mudança social no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2014.A.

_____. **A Escola e o Mundo do Aluno**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.B.

_____. **Escola e Projetos Sociais: uma análise do efeito favela**. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. A Escola e a Favela. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009.

CARNOY, M. **The New Global Economy in the Information Age**. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1993.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CELIS, B. **Nueva York Premia las Buenas Notas a Golpe de Billetera**. Madrid: El País, 18 mar, 2008.

CETIC.BR. **TIC Educação 2010**. São Paulo: Cômite Gestor da Internet no Brasil, 2011.

CHABBOTT, C.; RAMIREZ, F. O. **Development and Education**. In: HALLINAN, M. T. Handbook of the Sociology of Education. New York: Springer, 2000.

COLLINS, R. **Quatro Tradições Sociológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DAVIES, S.; GUPPY, N. **Globalização e Reformas Educacionais em Democracias Anglo-Americanas**. In: BROOKE, N. Marcos Históricos na Reforma da Educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DELEUZE, G. **Post-Scriptum sobre a Sociedade de Controle**. In: _____. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DECRETO-LEI n. 4991. Rio do Sul, SC, 21/5/2010.
Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/>

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DRUCKER, P. **The Age of Discontinuity, Guidelines to our Changing Societies**. New York: Harper e Row, 1969.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, F. **O que é uma Escola Justa? A Escola de Oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; MARTUCCELLI, D. **A L'École: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Editions Du Seuil, 1996.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **L'évolution Pédagogique en France**. Paris: P.U.F, 1990.

EDMUNDS, J.; TURNER, B. S. **Global Generations: social change in the twentieth century**. The British Journal of Sociology: nº56, 559-577, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GAJARDO, M. **Reformas Educativas en América Latina: balance de una década**. Santiago, Washington: PREAL, 1999.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

GOLDIN, C.; KATZ, L. **The Race Between Education and Technology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008.

GREENE, M. **The Role of Education in Democracy**. Education Horizons n°63, 1985.

GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. **Transições Incertas: os jovens face ao trabalho e à família**. Lisboa: CITE, 2004.

HARGREAVES, A. **The Fourth Way of Change: towards an age inspiration and sustainability**. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (editors), Change Wars, Solution Tree. 2009.

HARVEY. D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.

HÉRON, F. **La Seconde Nature de L'habitus**. Revue Française de Sociologie, v. XXVIII, n° 3, p. 385-416, 1987.

HIRSCHMAN, A. O. **As Paixões e os Interesses**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUYSMAN, M.; WULF, V. **Social Capital and Information Technology**. Cambridge: MIT-Press, 2004.

ILLICH, I. **Deschooling Society**. New York: Harrow, 1972.

KANT. I. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Unimep, 1999.

KAUFMAN, R. R.; NELSON, J. M. **Políticas de Reforma Educacional: comparação entre países**. PREAL Documentos, n°33, Agosto, 2005.

KELLNER, D.; SHARE, J. **Educação para a Leitura Crítica da Mídia, Democracia Radical e a Reconstrução da Educação**. Educação e Sociedade: n°29, 687-715, 2008.

KOTTER, J. **The New Rules**. New York: Dutton, 1995.

KRAWCZYK, N. **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do Século XXI**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

LAFRANCE, J. P. **Critique de la Société de L'information**. Paris: CNRS, 2009.

LAHIRE, B. **Le Travail Sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques**. Paris: La Découvert, 1999.

_____. **L'homme Pluriel**. Paris: Nathan, 1998.

_____. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEWKOWICZ, I. **Escuela y Ciudadanía**. In: COREA, C.; LEWKOWICZ, I. *Pedagogía del Aburrido: escuelas destruídas, famílias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. In: BROOKE, N. *Marcos Históricos na Reforma da Educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LÓPEZ, N. **Equidad Educativa y Desigualdad Social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2005.

MCNEELY, C. L.; CHA, Y. K. **World Educational Ideology and International Organizations**. Chicago: American Sociological Association, 1987.

MEAD, G. H. **Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: Chicago University, 1963.

MEC. **Ensino Médio Inovador**. Ministério da Educação, 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MEDINA, J. **Les Pagan a los Alumnos por sus Buenas Notas**. Buenos Aires: La Nación, 7 março, 2008.

MERLE, P. **Le Concept de Démocratisation de L'institution Scolaire**. *Population*, v.55, nº 1, p.15-50, 2000.

MEYER, J.W.; KAMENS, D.H.; BENAVIDOT, A. (Org.). **School Knowledge for the Masses: world models curricular categories in the twentieth century**. Londres: Falmer, 1992.

MOGILKA, M. **Educar para a Democracia**. *Caderno de Pesquisa*, nº 119, p. 129-146, julho, 2003.

MOIGNARD, B. **L'école et la Rue: fabriques de délinquances**. Paris: PUF, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out, 2007.

OCDE. **Information Activities, Electronics and Telecommunications Technologies: impact on employment, growth and trade**. Paris: OCDE, 1981.

_____. / CERI. **New Millennium Learners : initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners**. Paris: OCDE, 2008.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PELLEGRINO, J.; HILTON, M. **Education for Life and Work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century**. The National Academies Press: 2012. Disponível em: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13398.

PEREGRINO, M. **Trajetórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PETRY, H. **Education, Nouvelles Technologies et Inégalités au Brésil et dans le Monde: une analyse critique du modèle de société de la connaissance**. In: CHARBIT, Y.; NORHA, F. Politiques éducatives et enjeux du développement. Paris: Université Paris-Descartes, 2010.

_____. **Ressources de la Toile et Ressources du Réseau: les pratiques numériques des lycéens de quartiers populaires de Rio de Janeiro et de région parisienne**. Thèse IEP de Paris, 2012.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: _____. On the Horizon. NCB University Press: Vol:9, nº5, October, 2001.

_____. **The Reformers Are Leaving Our Schools in the 20th Century**. SNS Newsletter, Jan 24, 2011.

RAWLS, J. **Théorie de la Justice**. Paris: Seuil, 1987.

REIMERS, F. **Education for Global Competency**. In: _____. International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education. Routledge, 2009.

ROBINSON, W. I. **Beyon Nation-State Paradigms: globalization, sociology, and the challenge of transnational studies**. Sociological Forum: p.561 a 594, 1998.

ROCHA, M. **Espirales de Desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social**. In.: SARAVÍ, G. (org). De la Pobreza a la Exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

ROSENBERG, M. **E-Learning: strategies for delivering knowledge in the digital age**. Columbus: McGraw Hill, 2001.

SALGADO, J. A **Cultura Empreendedora nos Discursos sobre a Juventude**. Galaxia: nº 25, 193-204, junho, 2013.

SALLES, L. M. F. **Infância e Adolescência na Sociedade Contemporânea: alguns apontamentos**. Estudos de Psicologia: nº 22, 33-41, janeiro/março, 2005.

SARAVON, S. **The Culture of the School and the Problem of the Change**. Boston: Allyn e Bacon, 1971.

SCHAFF, A. **A Sociedade Informática**. São Paulo: Unesp-Brasiliense, 1995.

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, P. **Escola-Família, Uma Relação Armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.

SORJ, B. **Information Societies and Digital Divides**. Milan: Polimetrica, 2008.

STOER, S. R. **Construindo a Escola Democrática Através do “Campo de Recontextualização Pedagógica”**. Educação, Sociedade & Cultura: v. 26, 2008.

TAPSCOTT, D. **Growing up Digital: the rise of the net generation**. New York City: McGraw Hill, 1997.

TOURAINÉ, A. **La Société Postindustrielle**. Paris: Denoël, 1969.

_____. **Pensar Outramente: o discurso interpretativo dominante**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO. **Apprendre à Être: Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação**. Paris: Fayard, 1972.

_____. **Educação - Um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Towards Knowledge Societies**. Paris: UNESCO 2005.

URRY, J. **Sociology Beyond Societies**. London: Routledge, 2000.

VAN DIJK, J. A. G. M. **The Deepening Divide: inequality in the information society**. London: Sage, 2005.

VAN ZANTEN, A.; DURU-BELLAT, M. **Sociologie de L'école**. Paris: Armand Colin, 1999.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. **Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar**. Educação em revista, Belo Horizonte, nº 33, 2001.

VITELLI, C. **Adolescências e Identidades Estéticas no Cotidiano**. Educação em Revista: nº 25, p. 43-74.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

_____. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: LTC Editora, 1982.

WILLIS, P. **Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

WORLD BANK. **Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: a new agenda for secondary education**. World Bank Institute: 2005.

_____. **K4D Knowledge for Development, the World Bank Institute's Program on Building Knowledge Economies**. World Bank Institute: 2008.

_____. **Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: challenges for developing countries**. World Bank Institute: 2003.