

A PROFISSÃO DOCENTE FACE À REDUÇÃO DA EDUCAÇÃO À ECONOMIA

THE TEACHER'S PROFESSION IN FACE OF THE REDUCTION OF EDUCATION TO AN ECONOMIC ISSUE

Maurice Tardif*

Resumo

Este texto é um ensaio crítico que esclarece certo número de referências históricas e sociais para melhor delimitar e entender as pressões exercidas hoje sobre o ensino e sobre os professores no contexto atual da globalização da economia. A idéia central do ensaio é que, de um ponto de vista histórico, a criação de sistemas públicos de ensino fundados sobre uma lógica de inclusão e de democratização é um fenômeno muito recente, que está atualmente ameaçado por forças de mudança que visam ao mesmo tempo fragmentar e restringir o sistema de ensino concebido como um espaço público, democrático e comum. O ensaio comporta duas partes: na primeira, esboço rapidamente a evolução do sistema de ensino porque creio que esse breve desvio pela história pode nos ajudar a entender melhor o contexto atual; na segunda parte, proponho uma reflexão sobre algumas das mudanças recentes que confrontam nossos sistemas de ensino com novos e temíveis desafios. Na conclusão, abordarei a questão de identidade da profissão de professor e sua situação face a essas mudanças.

Palavras-chave: *Economia, Educação, Ensino, Redução, Globalização, Exclusão, Democratização, Poder.*

Abstract

This text is a critical essay which clarifies some historical and social references in order to better delimitate and understand the pressures put nowadays on the learning process and on teachers in general in the present context of economical globalization. The main idea is that, from a historical perspective, the creation of public systems of teaching founded on logical inclusion and democratization is a very recent phenomenon, at present threatened by changing forces which aim at fragmenting and restraining the system conceived as a public, democratic and shared space.

The essay contrives of two parts: in the first, I state in a few words the evolution of the teaching system because I believe that this brief survey of history may help us to better understand the present context; in the second, I propose a reflection on some recent changes which confront our teaching systems with new and terrible challenges. In the conclusion, I will dwell on the question of the identity of the teacher's profession and his status in face of these changes.

Key words: Economy, Education, Teaching, Reduction, Globalization, Exclusion, Democratization, Power.

1 Introdução

O assunto que eu gostaria de discutir neste ensaio crítico¹ diz respeito ao ensino escolar e à profissão docente, do primário à universidade. Proponho aqui certo número de referências históricas e sociais para melhor circunscrever e compreender algumas das pressões que sofrem hoje o ensino e os professores (do primário à universidade) no contexto atual da globalização da economia.

A idéia central que eu vou defender e tentar ilustrar é esta: de um ponto de vista histórico, a criação dos sistemas públicos de ensino fundados sobre uma lógica de inclusão e de democratização é um fenômeno muito recente. Nas sociedades norte-americanas e na Europa do Oeste, é na segunda metade do século XX que o ensino se democratiza, especialmente os ensinos médio e superior, e que ele se abre a largas camadas da população. Na maioria das outras sociedades, particularmente em vários países da América do Sul, dentre os quais o Brasil, essa democratização maciça ainda não está realizada, ou só o está de maneira parcial. Ora, creio que é justamente essa democratização recente que está atualmente ameaçada porque, do primário à universidade, estamos confrontados a forças de mudança que visam ao mesmo tempo a fragmentar e a restringir o sistema de ensino concebido como um espaço público, democrático e comum.

Dividirei o meu texto em duas partes. Na primeira parte, farei um esboço da evolução do sistema de ensino, pois acredito que esse rápido desvio pela história pode nos ajudar a entender melhor o que se passa agora. Quero, em particular, mostrar, nesta primeira parte, que, sob vários ângulos, as mudanças atuais não têm nada de novo, que elas são, pelo contrário, resultado de forças de reação que querem levar os sistemas de ensino de volta à época da exclusão e da seleção. A novidade, hoje, é a amplitude mundial dos meios dos quais essas forças dispõem e as estratégias que elas utilizam. Voltarei mais tarde a falar dessas estratégias.

Na segunda parte, apresentarei uma reflexão sobre algumas das mudanças que colocam, atualmente, nossos sistemas de ensino e nossa profissão frente a novos e temíveis desafios. No meu parecer, como vou tentar demonstrar, essas mudanças não se resumem a pressões econômicas, embora estas sejam extremamente fortes; tratam-se também de mudanças mais profundas que se manifestam nos planos político e cultural, inclusive os da cultura escolar e da comunicação pedagógica. Desse ponto de vista, não basta criticar os poderes econômicos, é preciso também questionar de maneira crítica os novos modelos de comunicação e de cultura escolar, assim como os novos modos de gestão das organizações escolares e universitárias.

Na conclusão, abordarei a questão da identidade da profissão docente e de sua situação nas mudanças atuais.

2 Algumas Referências Sócio-históricas sobre o Sistema de Ensino como Espaço Público Comum

Tenho um filho de 13 anos que está começando o segundo ano do curso secundário no Canadá². Para as crianças e os jovens de sua geração, ir à escola representa uma etapa natural de suas vidas, de seu crescimento e de seu aprendizado. Essa etapa parece natural para o meu filho, já que todos os seus colegas vivem a mesma experiência. Além disso, desde a sua mais tenra infância, ele aprendeu, a partir de diferentes fontes (seus pais, seus primos, seus amigos, a televisão *etc.*) que ele iria mais tarde à escola. E, uma vez na escola, ele ouve dizer que nela permanecerá por muito tempo, no mínimo 11 anos, e, se tudo correr bem, ainda mais, 17 ou até mesmo 20 anos. Enfim, quando meu filho olha para muito longe à sua frente, ele sempre vê a escola como elemento constitutivo de seu próprio futuro.

A situação do meu filho não tem nada de original; ela é parecida com a situação vivida por milhões de crianças norte-americanas e européias e de várias outras sociedades. Para todas essas

crianças, a escola parece uma etapa natural de suas vidas: como os restaurantes, Nintendo, a televisão ou o cinema, ela faz parte *do cenário natural* que eles conhecem. De fato, nas sociedades modernas avançadas (expressão que eu tomo emprestada de Anthony Giddens), a escola parece ser hoje uma instituição tão natural que o fato de não freqüentá-la ou nela permanecer por pouco tempo representa, para um jovem, uma verdadeira catástrofe, algo quase antinatural, um tipo de doença social ou, no mínimo, um defeito ao mesmo tempo pessoal e profissional, pelo qual, como todos sabem muito bem, ele pagará o preço ao longo de toda a sua vida. Todas as estatísticas convergem para este ponto: não ir à escola ou ir por pouco tempo faz de um jovem um futuro “perdedor social”, um “looser”.

Em nossas sociedades, muitos adultos, e mais particularmente talvez jovens adultos, vêem a escola exatamente como meu filho de 13 anos: eles acreditam, sem pensar demais no assunto, que a escola é uma instituição natural, como se ela sempre tivesse existido. Para eles, também, ela faz parte do cenário social e natural, eles a conhecem bem, pois foi lá que eles passaram uma boa parte de sua infância e juventude; muitos deles, aliás, voltarão à escola. É por isso que eles não sabem imaginar uma sociedade sem escola, ou então, uma sociedade que impedisse a maioria de seus alunos de ir à escola.

Eu penso que essa crença no caráter quase natural da escola é muito comum nas nossas sociedades modernas avançadas: o mesmo acontece na vida social em que as instituições acabam por se reificar e parecer coisas naturais, mais do que construções sócio-históricas, fruto das práticas e das lutas humanas anteriores. É certo que a escola continua sendo um objeto constante de debates e que uma grande parte do discurso social e da mídia se refere à escola, em geral, aliás, para criticá-la. Mas, na verdade, todos esses discursos apóiam-se implicitamente sobre o postulado segundo o qual a escola é parte integrante da paisagem natural de nossa sociedade e que ela aqui está para ficar.

No entanto, nós sabemos que esta crença coletiva no caráter quase natural da escola é uma falsa crença: a escola atual não tem nada de uma instituição natural, ela é um produto da história e até mesmo um produto muito recente na ordem das gerações. No Canadá, o avô paterno de meu filho – meu próprio pai, portanto – ficou na escola um pouco mais que três anos, de fato. E seu próprio pai, que é por conseguinte meu avô, não foi à escola e, portanto, não sabia nem ler nem escrever. Falo aqui de homens que eu conheci, meu avô e meu pai, que nasceram no final do século XIX e no início do século XX. É claro que a escola já existia nessa época, mas ela não existia para eles, ou muito pouco: para dizer a verdade, ela não lhes dizia respeito, ela não fazia parte das *coisas naturais* de suas vidas.

Mas sabemos também que não é necessário recuar no tempo para descobrir o caráter não-natural da escola, sua realidade histórica recente; basta viajar no espaço, mudar de país indo, por exemplo, à América do Sul. Em certas regiões do Brasil, que é a 9ª economia mundial, um país mais rico que o Canadá em termos de PNB e quase tão grande, milhões de crianças, de adolescentes e de jovens adultos têm a mesma distância social face ao sistema escolar que tinha meu avô em 1890 e meu pai em 1920. Eu vi algumas dessas crianças e desses jovens no Nordeste, assim como no extremo sul do Brasil, eu os vi no Rio, em São Paulo e em diversas cidades, grandes e pequenas; também os vi no México e na Argentina. Eles não iam à escola, nem ao colégio, nem à universidade. Eles também não estavam trabalhando. Com efeito, a maioria não fazia “nada”. Em certas regiões em volta de Fortaleza, eu vi alguns desses jovens simplesmente sentados no chão, ou sobre um objeto qualquer que estivesse jogado na rua. O que é que eles estavam esperando? Ora, é bastante estranho dizer isso, mas eles pareciam não esperar nada, um pouco como se um monstro vindo do fundo de suas infâncias, o Monstro Desesperança, talvez, lhes tivesse roubado, antes mesmo que nascessem, suas próprias vidas ativas e, ao mesmo tempo, seu futuro.

Descrindo a história escolar de minha família e desses jovens sul-americanos, o meu objetivo não é realmente o de explicar algo, mas, sim, de fazer surgir, talvez contra nossas próprias crenças espontâneas, o sentimento um tanto inquietante de que o sistema escolar atual não tem nada de verdadeiramente natural, que se trata, ao contrário, de uma realidade profundamente contingente e frágil e que pode, por conseguinte, como toda coisa contingente, desaparecer em sua forma atual. Eu gostaria que os leitores percebessem e sentissem, pelo meu discurso e pelas imagens que eu evoco, que o que se chama de sistema de ensino, tal como existe hoje, do primário à universidade, não é nada mais que um produto temporário e muito recente da sociedade, e que, se a sociedade mudar, esse produto temporário e recente pode desaparecer ou, pelo menos, mudar profundamente.

Como foi que chegamos a essa instituição temporária? Como e por que ela foi criada? Eu gostaria de lembrar, de modo muito sucinto, as principais fases que levaram à edificação de nossos sistemas de ensino atuais. Não tenho evidentemente a intenção de me lançar em um longo estudo histórico: desejo tão somente esclarecer certas tendências e certos princípios que presidiram à criação dos sistemas de ensino como espaços públicos comuns abertos a todos. Na segunda parte de meu ensaio, retomarei essas tendências e princípios, a fim de ver o que acontece com eles hoje, quando os confrontamos com as forças atuais de mudança.

2.1 As Principais Fases de Edificação do Sistema de Ensino Atual

Simplificando, podemos identificar quatro fases na edificação de nossos sistemas de ensino atuais do primário à universidade:

2.1.1 A primeira fase é marcada pela criação das universidades medievais a partir do século XIII: nossos sistemas de ensino começam, portanto, pela cabeça, por assim dizer, e não pelos pés. No plano sociodemográfico, essas universidades são instituições vazias: elas acolhem apenas uma ínfima parte das populações européias. Trata-se igualmente de instituições controladas pelo clero: em sua maioria, os professores são um corpo da Igreja. A ação educativa das universidades sobre a população é fraquíssima: por exemplo, entre os séculos XIII e XVI, o número de pessoas capazes de ler permaneceu relativamente estável na Europa, a saber, por volta de 5% da população. Essas universidades se baseavam numa dupla lógica de exclusão que se manteve por muito tempo: primeiramente, a exclusão das culturas populares e das populações, que eram chamadas nessa época de populacho; essa exclusão tomou a forma de uma oposição entre a cultura do escrito e a da oralidade, entre os que sabiam ler e os “ignorantes”. Em segundo lugar, a exclusão dos saberes e das técnicas ligados ao mundo do labor, ao trabalho humano: essa exclusão tomou a forma de uma oposição entre as obras do espírito e os produtos da mão. Essa lógica de exclusão dominava as universidades até uma época muito recente. No século XIX, as universidades e seus professores tornavam-se progressivamente corpos do Estado, e foi somente no final do século XIX que começou a aparecer a universidade moderna, com um corpo docente definido como profissionais tendo uma carreira própria e que se dedicam às tarefas de ensino e de pesquisa. Mas o destino dessas universidades continua sendo, antes de mais nada, reproduzir as elites sociais. De fato, foi somente após a Segunda Guerra Mundial que as universidades foram se abrindo lentamente ao conjunto das camadas sociais e que uma parte substancial dos conhecimentos universitários se orientaram globalmente, em seu modo de produção, em direção às técnicas e à economia do trabalho.

2.1.2 A segunda fase, entre os séculos XVI e XVIII, foi marcada pelo desenvolvimento das escolas primárias e secundárias na Europa. Trata-se aqui de duas ordens de ensino separadas, e essa separação se manteve na grande maioria dos países ocidentais até a Segunda Guerra Mundial. De um lado, o secundário se desenvolveu, por meio dos colégios, que eram de início ligados às universidades e às faculdades universitárias; os colégios se separaram das universidades sob a ação ideológica do protestantismo e a contra-reação das comunidades religiosas católicas, principalmente os jesuítas, que conceberam esses colégios como instituições de produção de uma nova elite social e religiosa. As escolas primárias, por outro lado, foram criadas por meio de uma

rede de “pequenas escolas de caridade” e da ação educativa de outras comunidades religiosas, particularmente dos irmãos das escolas cristãs e das comunidades protestantes. Em resumo, o secundário se dirigia a uma elite, o primário ao povo; tratava-se de duas escolas separadas: o primário não levava ao secundário, que selecionava e formava sua própria clientela. No entanto, se bem que fossem duas ordens de ensino distintas, o primário e o secundário tinham em comum o fato de serem dirigidos em geral por grupos privados, a maior parte do tempo religiosos, e de estarem sob seu controle ideológico e político. Eles tinham igualmente outra característica comum: serem instituições que só atingiam as minorias das populações européias, particularmente no caso das camadas populares. Por exemplo, no fim do século XVIII, quando a França do Antigo Regime estava coberta de pequenas escolas e de colégios, a parte da população que sabia escrever seu nome não passava de 20%. Em certas sociedades, como a de Quebeque, e em vários países latino-americanos (Brasil, México *etc.*), a dominação religiosa do campo escolar perdurou até muito tarde no século XX, e somente muito tarde, também, o secundário se abriu às crianças do povo vindas do primário.

2.1.3 A terceira fase dominou todo o século XIX e aproximadamente um terço do século XX. No plano político, essa terceira fase foi marcada pela estatização progressiva dos sistemas de ensino primário (que englobava o que era chamado freqüentemente, na época, de secundário inferior: 7o ano, 8o ano *etc.*). Essa estatização se inscreveu no processo ao mesmo tempo de modernização e de burocratização das sociedades. Essa burocratização residiu na edificação de instituições regidas por funcionários – corpos do Estado – segundo uma lógica formal-legal, isto é, regras coletivas e processos de rotina destinados à gestão coletiva de grandes massas de indivíduos. No plano ideológico, essa terceira fase, lançada pelas Revoluções Francesa e Americana, foi dominada pela extensão das ideologias da modernidade, que valorizavam a instrução, o progresso dos conhecimentos e certos princípios de igualdade e de bens comuns ou coletivos. Essas ideologias se traduziam por novas jurisdições onde a idéia de instrução para todos começava a ser colocada no âmbito de uma escola comum. Essas ideologias se alimentavam igualmente da industrialização capitalista e dos fervores nacionalistas dos Estados-nação que queriam controlar seus territórios e suas populações, a fim de instruí-las de modo mínimo, para que pudessem desempenhar os três papéis sociais de base no século XIX: de cidadão, de proletário e de soldado, isto é, “de carne de canhão”³. Finalmente, no plano institucional, essa terceira fase caracterizou-se pela construção de redes escolares que começavam lentamente a cobrir os territórios nacionais. Todavia, esses diferentes processos políticos, ideológicos, jurídicos e institucionais, que levaram à criação de nossos sistemas de ensino atuais, instalaram-se lentamente e foi preciso esperar mais de um século antes que eles produzissem seu pleno efeito.

2.1.4 Quando todos esses efeitos se conjugaram entre si e atingiram seu apogeu, começou a quarta fase, que nos conduziu diretamente à atualidade. Na Europa do Oeste e na América do Norte, essa quarta fase principiou por volta dos anos 1940-1950, quando a escolarização se iniciou em grande escala como processo social global. Essa largada atingiu a sua velocidade máxima nos anos 50 a 70, quando o sistema escolar chegou realmente ao seu limite e que o movimento do primário encontrou-se com o do secundário e, em seguida, com o pós-secundário. Essa quarta fase corresponde à fase da democratização escolar: instruir-se se tornou uma obrigação, ao mesmo tempo um direito e um dever. A educação escolar foi então considerada como um bem público e coletivo, ao qual todos tinham direito igualmente, em princípio. Mas a realização desse bem exigiu enormes meios econômicos e sociais: esta quarta fase foi, portanto, marcada por enormes investimentos públicos na educação sob a direção do que chamamos os Estados-providência⁴.

Essa fase levou, durante as décadas subseqüentes, a uma enorme demanda escolar, e foi nesse contexto que os sistemas de ensino tornaram-se tentaculares, transformando-se em verdadeiros *continuums* institucionais que procuraram responder a todas as necessidades de formação e de qualificação: o sistema de ensino então ramificou-se e estendeu-se entre as crianças cada vez mais jovens e entre os adultos – por intermédio da educação contínua, a educação permanente e o que chamamos hoje a educação ao longo da vida (*lifelearning education*). Enfim, esta recente e quarta fase é a fase dos sistemas de ensino de massa, do primário à universidade, na qual estamos hoje. Por exemplo, neste início de século XXI, somando-se o pessoal escolar e os estudantes, temos quase um quarto da população dos países da OCDE engajados nesses sistemas de ensino de massa. Em Quebeque, do primário à universidade, o número de pessoas nas escolas, englobando o pessoal e os estudantes, atinge dois milhões, isto é, algo em torno de 30% da população. O pessoal escolar representa 6% da mão-de-obra ativa do Canadá e de Quebeque. Enfim, nesta quarta fase, os sistemas escolares se tornam internacionais, isto é, em todo lugar, no mundo atual, observa-se que todas as sociedades se esforçam, bem ou mal, para se responsabilizar pela escolarização como modo dominante da educação. Desde os anos 60, pode-se dizer que a luta pela escola, a demanda de escolarização se desloca progressivamente da Europa e da América do Norte em direção às outras sociedades, particularmente o que se chama de sociedades do segundo ou terceiro mundo, em que os movimentos democráticos lutam pela instrução das crianças, pela formação de mão-de-obra qualificada e pelo desenvolvimento de estudos universitários de qualidade.

Tais são, por alto, e esquematizadas ao extremo, as principais fases que levaram à edificação dos nossos sistemas escolares atuais. Creio que se pode extrair dessas fases um balanço histórico global que nos ajudará a entender o que se passa hoje: desde a criação das universidades, no

século XIII, a educação em sua forma escolar quase nunca foi um bem coletivo e um espaço comum, partilhado de modo igualitário entre os membros da sociedade. Pelo contrário, durante cerca de sete séculos, a educação escolar sempre refletiu as divisões e os conflitos de sociedades profundamente estratificadas, sociedades cujas camadas sociais superiores estavam em luta umas com as outras pelo controle econômico, político e ideológico do espaço escolar, o qual se destinava antes de mais nada a seus interesses particulares e a seu uso exclusivo. Desse ponto de vista, pode-se dizer que a tentativa de criação, na segunda metade do século XX, de sistemas escolares democráticos e igualitários representa uma verdadeira utopia, em comparação com as lógicas e forças sociais que definiram durante setecentos anos o acesso às instituições escolares e à instrução, do primário à universidade.

Esta utopia, que se realizou parcialmente, e na qual vivemos hoje, não se impôs por si mesma, por exemplo, por inércia, ou seguindo a propensão natural à evolução das sociedades. Pelo contrário, foi unicamente em decorrência de longas e intensas lutas políticas, intelectuais, sociais e econômicas que a abertura democrática de um verdadeiro espaço escolar público acabou por se impor, bem ou mal. Mas, hoje, a maioria das pessoas são como meu filho de 13 anos: herdeiros dessas lutas (algumas vezes eles até mesmo se aproveitam delas), esquecendo que essas lutas existiram. No entanto, assim que saímos da Europa, da América do Norte e de alguns outros países ocidentalizados, percebemos que essas lutas continuam sempre e sempre, e que, em vários casos, o resultado parece muito incerto, mesmo que sejamos otimistas: na África, por exemplo, na última década, registrou-se, pela primeira vez, desde os anos 30, um recuo na alfabetização.

Eu gostaria de concluir este rápido histórico levantando uma pergunta que está no âmago deste ensaio: *Será que a quarta fase – a fase dos sistemas escolares de massa – está acabando? Será que não estamos entrando em uma quinta e nova fase que é anunciada por diferentes sinais precursores?*

Pessoalmente, não creio que essa questão tenha uma resposta unívoca. Na realidade, quer seja no campo particular da educação, quer seja na sociedade em geral, a situação contemporânea contém em si tendências e forças contraditórias cujas orientações são difíceis de desenredar, e, portanto, de interpretar. Naturalmente, temas da moda, como a globalização, o desmantelamento ou o enfraquecimento dos Estados nacionais, a sociedade do saber, a nova economia e as tecnologias da comunicação, inspiram numerosos discursos segundo os quais estaríamos entrando em uma nova fase de desenvolvimento social – fase que alguns chamam de pós-modernidade – e a educação estaria também entrando numa fase de mudança profunda por

causa desses mesmos fenômenos sociais.

Todavia, é inegável que todas essas mudanças sociais de larga envergadura escondem também profundas continuidades. Por exemplo, se de um lado as lógicas de exploração econômicas atuais mudam de forma e de amplitude, elas permanecem fortemente na continuidade do pensamento capitalista: o neoliberalismo do fim do século XX é uma reativação do liberalismo do século XIX. E, nos dois casos, os objetivos são os mesmos, se bem que os meios sejam diferentes. No mesmo sentido, o tema atual da globalização nos faz muitas vezes esquecer que houve justamente duas guerras mundiais no século que terminou há pouco, e que um dos motivos principais dessas guerras era o controle dos mercados internacionais e das zonas de influência planetária pelas potências ocidentais. Por outro lado, os problemas ecológicos atuais não vêm de ontem, eles são a consequência de práticas sociais e econômicas em vigor há mais de três séculos de industrialização e de urbanização: o fato de que deles tomemos consciência hoje não deve esconder de nós o profundo enraizamento histórico da crise ecológica atual. Enfim, as transformações contemporâneas dos Estados-providência, sua subordinação às lógicas do mercado e sua relativa retirada da esfera pública não devem nos fazer esquecer que os Estados só foram providenciais numa minoria de países e que, há mais de um século, pululam no mundo Estados fantoches, sempre prontos a sacrificar por dinheiro sua soberania, em proveito das burocracias locais, de poderes econômicos externos ou, simplesmente, de máfias que operam em grande escala.

Eu não estou dizendo, evidentemente, que não haja nada de novo debaixo do sol. Mas eu afirmo que as continuidades são tão importantes quanto as transformações, o que exige por conseguinte uma leitura crítica, em alternância com o presente, isto é, uma leitura que situa o presente ao mesmo tempo entre o passado e o futuro, entre a história e o porvir.

3 Transformações Atuais dos Sistemas de Ensino

É este tipo de leitura em alternância, que se esforça para articular o passado e o futuro, que eu gostaria de aplicar agora à questão precedente que diz respeito à emergência de uma nova fase na evolução dos sistemas de ensino. Eu proponho uma reflexão sobre três temas importantes, que levam a tensões constitutivas da realidade atual: da igualdade e da desigualdade, do privado e do público e das tecnologias e da cultura educativa. Para cada um desses temas, vou olhar ao mesmo tempo para trás – isto é, para o que a história escolar nos mostra – e para frente –, isto é, para as mudanças que parecem se desenhar atualmente.

3.1 O Tema da Igualdade e da Desigualdade

Vamos começar pelo tema da igualdade, ou melhor, da desigualdade. Esse tema esteve durante muito tempo na moda em educação, particularmente nos anos 60 e 70, quando grandes pesquisas sociológicas na Europa e nos Estados Unidos quiseram mostrar que a massificação da escolarização era acompanhada por uma reprodução das desigualdades socioeconômicas. Mais tarde, a maioria dos Estados-providência criaram enormes medidas compensatórias para eliminar ou pelo menos atenuar essa reprodução. Cerca de trinta anos mais tarde, a questão da igualdade parece ter sido substituída pela questão da equidade e da qualidade. O pensamento atual parece ser mais ou menos o seguinte: nós atingimos o máximo da quantidade, é preciso por conseguinte pensar agora em melhorar a qualidade dessa quantidade.

Karl Marx dizia que a história se repete duas vezes: uma primeira vez sob forma de drama, uma segunda vez sob forma de comédia ou de farsa. Ora, essa questão da quantidade e da qualidade é a farsa política ou a comédia social sob a qual se repete hoje a tensão histórica dramática, que dura há sete séculos, entre a igualdade e a desigualdade escolar.

Eu escrevi acima que a utopia escolar se realizou mais ou menos no século XX, por meio dos sistemas de ensino de massa. Desse ponto de vista, pode-se dizer globalmente que nossos sistemas escolares do primário à universidade são hoje muito mais igualitários do que eram há apenas trinta anos. No entanto, o fato de que a igualdade se tenha realizado parcialmente não significa absolutamente que a questão da desigualdade tenha sido definitivamente resolvida. Tanto no plano histórico quanto no mundo contemporâneo, observa-se que essa questão da desigualdade é ao mesmo tempo permanente e constitutiva da escolarização e que ela ressurgue constantemente sob novas formas. Atualmente, a desigualdade escolar me parece tomar três formas dominantes e mais ou menos novas.

Primeiramente, nos países industriais avançados, a desigualdade se deslocou globalmente do exterior para dentro da instituição escolar. Passamos, ao que me parece, de uma desigualdade diante da escola a uma desigualdade dentro da escola. Na América do Norte e na Europa do Oeste, os sistemas escolares de massa acolhem todo mundo, mas, ao mesmo tempo, eles reproduzem em seu interior velhas e novas desigualdades, por meio de fenômenos como o fracasso escolar, a evasão, a redução das exigências de formação, a desvalorização das qualificações, a institucionalização de ensinos específicos fracos ou estritamente ocupacionais,

uma diferenciação dos estabelecimentos em fortes e fracos *etc.* A problemática da desigualdade, que se manifestava antes da escolarização, hoje se manifesta durante a mesma: atualmente, ela não reside na seleção prévia dos herdeiros, mas principalmente nas diferenciações internas do processo de escolarização e seus produtos do primário à universidade.

Em segundo lugar, a problemática da desigualdade social tornou-se também mais complexa e diferenciada no interior dos sistemas de educação de massa: durante uma boa parte do século XX, pensou-se que a fraqueza dos recursos econômicos era o fator-chave que permitia explicar a desigualdade escolar, o fracasso de uns e o êxito dos outros. Mas, na realidade, sabemos hoje que os recursos econômicos são apenas um fator entre outros e que a desigualdade é multiforme: ela é tanto cultural quanto social, tanto subjetiva quanto objetiva, tanto familiar quanto de relacionamento, tanto simbólica quanto cognitiva, tanto ligada a remunerações quanto a papéis, *status* e posições. Em outras palavras, nós descobrimos que a dialética da igualdade e da desigualdade não é uma categoria social no meio de outras, mas que ela atravessa e estrutura todas as nossas categorias sociais e os sistemas que usamos para categorizar, inclusive esses imensos sistemas de classificação e de triagem que são nossas escolas e nossas universidades. Desse ponto de vista, pode-se dizer que a utopia escolar igualitária é como uma gigantesca esponja que bebe e absorve desigualdades por todos os seus poros.

Finalmente, a terceira forma dominante de desigualdade – e para mim é a pior e a mais importante hoje – parece estar no que eu chamei anteriormente de internacionalização dos sistemas escolares. O que se observa, no momento atual, é a existência de uma profunda divisão que se exacerba cada vez mais entre os sistemas escolares dos países ricos e dos países mais pobres ou francamente pobres. Essa divisão intervém precisamente no contexto em que a escolarização se torna um importante fator de crescimento e de mobilidade e no qual o acesso aos conhecimentos e às tecnologias se transforma numa questão de igualdade coletiva e individual. Tal divisão significa – parafraseando uma expressão da moda – *que estamos instruindo e educando uma humanidade “em duas velocidades”*⁵. Por exemplo, ao compararmos as situações da América do Norte e da América do Sul no plano educativo, constatamos que a diferença entre elas é mais importante hoje do que há 60 anos, no início da edificação dos sistemas escolares de massa. Em boa parte da América Latina, a democratização escolar foi bloqueada ou consideravelmente reduzida a partir dos anos 60, particularmente sob os regimes de ditaduras financiadas e apoiadas pelos Estados Unidos. Observa-se igualmente, em quase todos os países da América Latina, desde o início dos anos 90, diversas tentativas de desmantelamento dos serviços educativos públicos, mais particularmente das universidades. Esses fenômenos agravam-se ainda mais pelo fato de os nossos sistemas de educação norteamericanos terem entrado numa fase de competição internacional e estarem aproveitando

imensamente do contexto sul-americano para invadirem seu mercado educativo, desvalorizar seus produtos e vender os nossos, inclusive nossos produtos simbólicos, tais como nossos diplomas, nossos cursos a distância, nossas qualificações, assim como nossas pesquisas, nossas tecnologias pedagógicas e nossas práticas de formação.

Finalmente, quando se estuda esse primeiro tema da igualdade e da desigualdade, percebe-se que o inegável crescimento da igualdade face aos sistemas de ensino acompanha-se de deslocamentos e de reconfigurações da desigualdade, que a fazem ressurgir sob outras formas. Concretamente, isso significa que a luta contra as desigualdades escolares não pode mais se limitar a reivindicar sempre a injeção de novos recursos financeiros no sistema; é preciso igualmente repensar nossas abordagens e concepções da desigualdade, assim como nossas estratégias de luta contra ela. Ao mesmo tempo, creio que a divisão internacional da qual falava há pouco constitui o perigo mais importante, em termos de igualdade escolar. Por exemplo, o que o nosso sistema escolar no Canadá pode ganhar em riqueza, em performance e em igualdade parece atualmente traduzir-se em empobrecimento, enfraquecimento e desigualdade nos sistemas escolares de outros países. Resulta daí que, numa economia e numa sociedade globalizada, a desigualdade escolar muda completamente de sentido: não basta que nos autoproclamemos iguais aqui, é preciso além disso ver qual é o preço que outros países pagam para que sejamos os primeiros dentre os iguais.

3.2 O Tema do Privado e do Público

Abordo agora o segundo tema, a saber, do privado e do público, e vou me deter nele mais longamente, pois se trata, sem dúvida, de uma questão atual. É evidente que esse tema coincide e confirma o precedente de vários modos. Todavia, a dialética do privado e do público não tem o mesmo alcance histórico que a dialética da igualdade e da desigualdade, na medida em que a oposição escolar do privado e do público só aparece quando da constituição dos Estados-nação que procuram entrar no campo educativo e vinculá-lo ao espaço público, especialmente em termos de controles financeiros, mas também organizacionais e ideológicos. Desse ponto de vista, acusar as universidades medievais ou os Irmãos das Escolas cristãs de haverem defendido interesses privados mais do que públicos me pareceria totalmente inoportuno e anacrônico, levando-se em conta a natureza e o papel do poder público naquela época.

Parece-me que, para compreender bem essa questão do privado e do público, é preciso colocá-la em termos de poder sobre a educação. É importante entender que esse poder não se limita a

questões de propriedade ou de controle econômico das instituições escolares: ele tem por objeto, igualmente, os conteúdos das próprias ideologias escolares, seus modos de organização e de funcionamento e o controle dos corpos docente e discente. A questão, agora, é a seguinte: quem tem o poder de definir a educação escolar e como esse poder é exercido? Parece-me que a história nos fornece dois tipos de enredo para responder a essa questão do poder.

Eis o primeiro enredo histórico: do século XIII ao XIX, a educação era definida como um privilégio e o poder sobre o campo escolar era caracterizado por um modo de regulação que podemos chamar de concorrente, isto é, os indivíduos e as camadas sociais lutavam uns contra os outros para terem o privilégio de controlar a educação, para poderem, graças a ela, instruir suas progenituras biológicas ou espirituais e tirarem proveito disso mais tarde.

O segundo enredo histórico está ligado à estatização da educação, que se estende por dois séculos. Ele introduz três elementos novos, que nunca haviam existido na história da humanidade. Primeiramente, vemos aparecer nas sociedades estatizadas instituições educativas que vão se definir por oposição a organizações e a interesses locais e privados, inclusive familiares e parentais. É, portanto, a partir da expansão do estado público que vão aparecer, indiretamente e por oposição, espaços e interesses privados. Em segundo lugar, a educação deixa progressivamente de ser concebida como um privilégio, ela se torna pouco a pouco um direito coletivo e, finalmente, uma obrigação. Último elemento, a lógica da concorrência entre os grupos sociais é considerada como contrária ao interesse público e ao próprio interesse da educação nacional; procura-se, portanto, substituí-la por uma nova regulação não-concorrente, regida por direitos coletivos.

Definindo a dialética do privado e do público como uma questão de poder, creio que podemos entender melhor o que está acontecendo atualmente. Quero refazer agora minha pergunta não mais no plano da história, mas no da atualidade: quem é que tem hoje o poder de definir a educação escolar e como esse poder é exercido?

Do meu ponto de vista, observa-se, atualmente, numa escala internacional, um verdadeiro processo de resvalamento e de transferência dos poderes públicos em direção aos poderes privados na gestão e no controle dos sistemas de ensino do primário à universidade. No entanto, como eu observava anteriormente, cometeríamos um grave engano assimilando o poder a uma única questão de controle econômico pelo financiamento dos sistemas de ensino. Na realidade, a privatização é hoje proteiforme e concerne não somente ao financiamento dos sistemas de

ensino, como também à própria cultura escolar, ao trabalho do professor e ao funcionamento das organizações, assim como ao modo pelo qual o Estado regula o sistema escolar.

Fundamentalmente, o que está acontecendo me parece, portanto, muito mais amplo e profundo do que um processo de privatização: trata-se de uma tentativa de redução sistemática da educação escolar, do primário à universidade, e em todas as suas dimensões, à racionalidade econômica. Como funciona essa tentativa de redução? Ela opera simultaneamente em vários planos. Levando-se em conta os limites deste ensaio, vou me concentrar aqui sobre três fenômenos: o financiamento dos sistemas de ensino, o funcionamento das organizações educativas e a cultura escolar.

3.2.1 Em Primeiro Lugar, Esta Redução Intervém de Várias Maneiras sobre os Modos de Financiamento e os Controles Financeiros dos Sistemas Escolares

Por exemplo, em vários países, particularmente os Estados Unidos e o Canadá, observa-se, desde os anos 80, a criação de novos modos de financiamento da educação que, de um lado, transferem uma parte sempre maior dos custos para os usuários (pais e alunos) e, de outra parte, solicitam financiamentos privados: corporações, fundações, indústrias *etc.* Esses novos modos de financiamento são acompanhados por uma crítica da educação pública, considerada muito dispendiosa, ineficaz e burocrática: os novos pagadores querem fazer um bom negócio; por isso, pedem serviços e produtos educativos sob medida, adaptados às suas necessidades.

Esses novos modos de financiamento se traduzem também pela presença crescente dos representantes do mundo dos negócios na gestão dos estabelecimentos ou das redes de estabelecimentos por intermédio da composição dos conselhos de administração universitários, dos “comissários de escola”⁶ das câmaras municipais *etc.* Nos Estados Unidos, que são – assim como a Inglaterra na época do *thatcherismo* – o líder internacional desse movimento de privatização, a gestão de vários milhares de escolas públicas foi transferida para grupos privados; essas escolas tornaram-se estabelecimentos que possuem estatutos privados que devem prestar contas, sob pena de perderem seus estatutos.

Uma outra forma de privatização econômica intervém com a nova ideologia da livre escolha: a escola não é mais considerada aqui um bem público, coletivo e comum, mas um bem privado oferecido num mercado escolar regido por uma lógica de concorrência entre os estabelecimentos e uma lógica de consumo para os pais e os estudantes; em resumo, uma oferta e uma demanda

como qualquer bem econômico. Na América do Norte, essa mercantilização da oferta de formação levou a uma diferenciação dos estabelecimentos que procuram distinguir-se uns dos outros (por exemplo, com pedagogias particulares, valores próprios, recursos específicos, bons professores *etc.*), a uma multiplicação dos estabelecimentos privados (mas com a ajuda do financiamento público!) e a uma polarização entre os bons e os maus estabelecimentos, sendo que esses últimos são considerados maus independentemente de seu contexto social. Essa polarização começa a acontecer também na rede universitária canadense e de Quebeque, onde surgem grandes universidades de pesquisa, que fazem parte das “dez mais” do Canadá, e universidades que se transformam em PMEs (pequenas e médias empresas) locais ou regionais e que procuram vender seus cursos e a competência específica de seus *experts* (exploração de florestas, oceanografia, minas *etc.*).

A privatização toma também a boa e velha forma da conquista capitalista do mercado, com intervenções diretas de grandes companhias privadas nos conteúdos e nas tecnologias da formação escolar e universitária. Por exemplo, propõem-se aos estabelecimentos e aos professores cursos pré-fabricados, manuais, computadores, ferramentas pedagógicas com procedimentos, estratégias e objetivos de aprendizado.

Enfim, a privatização se inscreve também em uma lógica de mercantilização das formações. Na área do ensino superior, a educação se transforma abertamente em política do emprego para a formação da mão-de-obra qualificada: as universidades norte-americanas partem atualmente à conquista do mercado internacional da formação para qualificação, oferecendo cursos e diplomas sob medida por meio da Internet ou de outras estratégias de comercialização. Trata-se de uma indústria rentável, já que a venda do ensino superior ocupa a quinta posição nas exportações americanas. Essa oferta educativa é evidentemente dirigida aos públicos dos mercados em expansão, que podem pagar por gestão, tecnologias, direito, formação médica *etc.* Essa conquista do mercado é muito lucrativa, pois o mercado do ensino superior está avaliado atualmente em 30 bilhões de dólares⁷. Essa liquidação permite igualmente reduzir os custos relativos ao ensino e suprimir as dificuldades acadêmicas, tais como a efetivação dos professores ou a pesquisa inútil. Ao mesmo tempo, é preciso saber que o Banco Mundial incita os países em desenvolvimento a investirem no ensino de base e a diminuírem de maneira draconiana seus investimentos no ensino superior, pois, segundo ele, é inútil querer fazer concorrência às grandes universidades ocidentais nesse campo.

3.2.2 Em Segundo Lugar, a Redução da Educação à Racionalidade Econômica Intervém em Termos Organizacionais

Com efeito, ela introduz no sistema de ensino valores e práticas propriamente econômicos, como a competição, o rendimento, a eficácia, a imputabilidade, a obrigação de resultados *etc.* Esses valores e as forças que os sustentam mostram que a economia não se contenta em propor, ou mesmo em impor ao ensino escolar e universitário concepções do trabalho e dos papéis dos futuros trabalhadores, mas igualmente modelos de cidadania e, por conseguinte, uma concepção do que deveriam ser as relações, as práticas e os atores humanos quando estão subordinados às relações econômicas.

Sob vários aspectos, o ensino atual é cada vez mais tratado como se fosse uma ocupação como outra qualquer: ele deve ser avaliado, medido, rentabilizado, tornado eficaz *etc.* A ação pedagógica e educativa, que consiste antes de mais nada em interações simbólicas entre seres humanos, se vê assim integrada à esfera do trabalho produtivo e é tratada segundo normas que presidem à gestão desta. Assim, fala-se hoje em estabelecer contratos de performance no ensino médio e nas universidades e em medir a eficácia dos ensinos primário e secundário.

Não é a primeira vez na história que os sistemas escolares são confrontados desse modo aos modelos organizacionais industriais e a seus princípios de produção. Eu gostaria de lembrar esta realidade, muitas vezes esquecida: os apóstolos da nova economia passam hoje seu tempo criticando as burocracias escolares, que julgam ineficazes e estéreis; eles criticam ao mesmo tempo a organização das escolas e das universidades baseada em tratamentos de massa que negligenciam os indivíduos, que não têm flexibilidade nem adaptabilidade às clientelas. Mas o que esses apóstolos esquecem de especificar é que nossas escolas e nossas universidades de massa foram largamente organizadas segundo a visão dos antigos apóstolos da velha economia industrial. Com efeito, na América do Norte e na Europa, no início do século XX, as organizações escolares foram copiadas diretamente das organizações industriais de produção de massa (e também do exército), assim como da racionalização e da taylorização científica do trabalho. Mas, então, será que devemos continuar acreditando nos apóstolos da nova economia da flexibilidade quando eles dizem que querem o bem de nossos estudantes-clientes? Será que vamos cometer duas vezes o mesmo erro, seguindo-os cegamente? Será que o verdadeiro problema não é anterior: é possível, sem desfigurá-las, impor a organizações educativas – que se baseiam em última análise em interações entre sujeitos humanos – lógicas de gestão econômica concebidas para objetos materiais, venda de serviços ou símbolos de informática?

3.2.3 Finalmente, em Terceiro Lugar, a Redução da Educação à Racionalidade Econômica Intervém em Termos Culturais Dentro dos Sistemas de Ensino

Essa redução marca as reformas recentes dos currículos escolares norte-americanos e europeus, que definem o perfil de saída que corresponde às exigências da economia de mercado e aos novos critérios de competitividade que caracterizam o protótipo escolar ideal do futuro trabalhador: flexibilidade, adaptação às mudanças, formação permanente *etc.* A psicologia cognitiva tenta em vão intelectualizar ao infinito as competências: a verdade é que se trata afinal de uma pragmatização dos conhecimentos definidos doravante em função de sua mobilização na ação e, mais particularmente, no trabalho. Não se trata somente de reorganizar e redistribuir de outra maneira os “conteúdos” transmitidos e as “matérias” ensinadas, mas, sim, de compreender de outro modo os fundamentos da formação escolar à luz das novas realidades do emprego e da economia.

Essas mudanças traduzem também novas relações, mais estratégicas e utilitárias, diante da cultura e da formação escolar, tanto por parte dos estudantes como de suas famílias. A educação atual deve servir para alguma coisa, isto é, os aprendizados e os conhecimentos não têm valor em si, mas unicamente em função das vantagens que podem trazer fora da escola, particularmente no mercado de trabalho. Se para certos estudantes essas vantagens deixam de ser evidentes, ou se eles descobrem durante o trajeto que eles não as obterão, então seu ofício de estudante se torna um verdadeiro fardo do qual eles tentam se livrar, jogando-o nas costas dos professores. Mas, mesmo no melhor dos casos, com os “bons estudantes”, o professor já não tem aquela antiga aura de autoridade espontânea que lhe dava a nobre cultura escolar: ele deve convencer e motivar seus alunos, a fim de que eles acreditem que sua educação lhes é realmente útil.

Por detrás dessas mudanças da cultura escolar, aparecem as mudanças culturais mais amplas e profundas, que os professores não controlam de modo algum. Temas como a complexidade da sociedade e a opacidade de suas orientações, a extrema rapidez das transformações que operam simultaneamente em vários planos, a famosa crise dos valores, a competição excessiva, o consumo desenfreado e a fragmentação das ordens tradicionais constituem seus principais vetores. Tais mudanças podem, por certo, se traduzir em maior liberdade e mobilidade das pessoas, mas podem também produzir sobrecargas de inovação, certa superficialidade e perda de sentido num mundo sem raízes culturais estáveis, profundas e tranqüilizadoras. Além disso, com a explosão da cultura da mídia e da informática, não é fácil para os professores nem para os alunos encontrarem seu caminho num mundo feito de imagens instantâneas e largamente artificiais.

4 O Tema das Tecnologias Educativas

Vou abordar agora meu terceiro e último tema, o das tecnologias educativas e, de maneira mais ampla, o dos fundamentos da comunicação pedagógica. É evidente que esse tema está na extrema vanguarda da atualidade, particularmente no ensino pós-secundário em que certos profetas da Internet já anunciam a substituição das aulas por formações *on line*, que seriam ao mesmo tempo menos dispendiosas e capazes de transcender eficazmente os limites físicos das salas de aula e dos estabelecimentos, e, portanto, capazes de atingir clientelas virtuais potencialmente enormes. É preciso que se saiba que esses profetas são levados muito a sério por certos contadores que administram algumas de nossas universidades, pois eles vêem, enfim, a ocasião de uma verdadeira economia de escala.

Quero começar mais uma vez por uma pequena explicação histórica. Quando consideramos o trabalho do professor na sala de aula nos damos conta de que mudou pouco ao longo do tempo. Ontem como hoje, ensinar continua sendo entrar numa sala, dirigir a palavra aos estudantes, agir sobre e com eles segundo uma dupla finalidade de instrução e de educação, produzindo um resultado materialmente intangível e dificilmente mensurável: sua escolarização, que é ao mesmo tempo aquisição de saberes, integração a uma cultura e socialização a normas. Concretamente, isso significa que o professor trabalha em pessoa e face a face com seus alunos, sem a intervenção de sistemas tecnológicos importantes ou outras mediações (por exemplo, outros trabalhadores, contramestres, associações *etc.*). Enfim, sob vários aspectos, e mesmo em grandes indústrias escolares e universitárias, o trabalho em sala se parece ainda hoje com um tipo de artesanato ou, como dizem os próprios professores, com uma arte, isto é, um conjunto de atividades baseadas na experiência, mas também na personalidade dos professores, em sua vocação e em seu amor pela profissão, assim como em seus conhecimentos e em suas capacidades de improvisar e de se adaptar ao contexto relativamente fluido e inconstante das interações com os alunos.

Considerando a realidade do trabalho do professor, estamos, portanto, muito longe das transformações substanciais que afetaram os outros espaços sociais do trabalho. Por exemplo, na indústria, no setor dos serviços ou mesmo num grande número de organizações públicas (saúde, justiça *etc.*), observa-se que as tecnologias e os novos modos de gestão acarretaram a maior parte do tempo um crescimento da produtividade, mas também uma redução do pessoal, assim como uma reorganização regular das unidades e dos métodos de trabalho. Ora, todas essas mudanças introduzidas no século XX em matéria de escolarização e de pedagogia, apesar de notáveis, nunca ameaçaram de modo algum a realidade cotidiana do trabalho do professor.

Creio que hoje há algo diferente nas novas tecnologias, porque elas intervêm diretamente na estrutura sociofísica do trabalho do professor. Com efeito, em comparação com as tecnologias anteriores, do livro ao audiovisual, a originalidade e a força das tecnologias atuais me parece residirem, em relação à pedagogia escolar, em sua possibilidade de substituir as interações em sala de aula por interações a distância e fora da sala de aula, isto é, interações que escapam aos limites sociofísicos da classe. Não se trata somente do ensino a distância e, sim, mais seriamente, dum distanciamento do ensino tal como existe desde sua institucionalização há sete séculos.

Desse ponto de vista, as tecnologias da comunicação suscitam hoje a questão de uma possível dissociação entre as instituições escolares e a escolarização como processo de formação dos membros de nossas sociedades modernas avançadas ou pós-modernas. Em diferentes países (Canadá, Estados Unidos, Brasil *etc.*), esse distanciamento já começou, enquanto em diversas regiões são feitas atualmente várias experiências de ensino que não são mais baseadas na co-presença dos professores e dos alunos em salas de aula tradicionais. Nesse momento, é difícil entrever exatamente as formas e a amplitude que essas experiências virão a ter num futuro próximo; mas podemos, desde já, emitir a hipótese plausível de que elas irão se amplificando e se multiplicando.

Nesse caso, quem é que vai controlar essas novas formas tecnológicas de aprendizado e de comunicação pedagógica? Quem vai instruir e educar as novas gerações, e em nome de que objetivos, de que princípios, de que valores, e em função de que interesses educativos, sociais, políticos e éticos? Com a abertura da sala de aula como célula de base da instituição escolar, é, portanto, toda a questão da invasão da pedagogia, e mais amplamente da educação escolar, pelas forças sociais que cercam as escolas, o colégio e as universidades que se coloca agora. Por exemplo, como é que as tecnologias da comunicação, que são aparentemente neutras, podem se inserir nas numerosas divisões e exclusões (de raça, de sexo, de classe, de etnia, de riqueza, de cultura, de linguagem, de geografia *etc.*) que estruturam ainda hoje o espaço escolar, tanto antes quanto durante, tanto dentro como fora do processo de escolarização? Será que essas tecnologias transcendem essas divisões e exclusões? Ou será que elas as transformam de novas maneiras, ainda mais enganosas e eficazes por estarem aparentemente afastadas das formas tradicionais da pedagogia escolar?

Por outro lado, além de sua dimensão instrumental, o significado social e cultural dessas tecnologias continua sendo muito problemático e dá lugar a diversas interpretações, segundo os indivíduos, os grupos e as instituições que se esforçam em impor, por meio delas, sua visão da escola, do aprendizado, da pedagogia *etc.*

Finalmente, creio que é preciso hoje colocar seriamente esta pergunta: quem comunica, quem fala e quem escreve por intermédio dessas novas tecnologias? Qual é a natureza dessa comunicação? Quem é o dono da palavra e da imagem, o dono do discurso e o que ele diz, o que ele quer dizer? Será que ele quer nos instruir ou nos vender algo? Ou então será que ele quer nos vender nossa instrução? Essa questão nos convida a ir além das preocupações utilitárias e ampliar nossa visão das tecnologias da comunicação e a considerá-las produções culturais e discursivas, a fim de melhor situá-las nas estruturas de poder que regem nossa sociedade e nosso sistema de ensino.

5 Conclusão

Para melhor concluir, gostaria de lembrar os pontos essenciais do meu texto.

Eu quis mostrar que a criação de sistemas públicos de ensino fundamentados em uma lógica de inclusão e de democratização é, de um lado, um fenômeno muito recente e, de outro lado, em comparação com a história dos sistemas escolares anteriores desde há sete séculos, um tipo de utopia imposta pela luta contra as forças de reação e de exclusão. Partindo daí, eu me interoguei sobre a fase que vivemos atualmente, a dos sistemas escolares de massa, e me perguntei se ela está perto do fim e se não estamos entrando numa nova fase de transformação histórica da escolarização do primário à universidade. Para responder a essa pergunta, propus o que chamei de uma leitura em alternância, tentando explicar nosso presente educativo ao mesmo tempo à luz do passado e das mudanças em que parece hoje desenhar-se e, às vezes, nos ser imposto o futuro.

Abordando os temas da igualdade e da desigualdade, do privado e do público, da cultura e das organizações escolares, da comunicação pedagógica e das novas tecnologias, tentei evidenciar as transformações atuais que marcam nossos sistemas escolares de massa e a perigosa transferência dos poderes educativos que resvalam rapidamente, numa escala internacional, mas também nacional e local, do público ao privado. Todavia, como o repeti várias vezes, a noção de privatização me pareceu estreita demais para descrever a amplitude dos processos em curso, isto é, a redução da educação escolar à racionalidade econômica, que acontece ao mesmo tempo do ponto de vista da cultura, da organização, da pedagogia e da comunicação.

O que interessa realmente é saber se essa redução é suficientemente profunda e avançada para que se possa falar efetivamente da emergência de uma nova e quinta fase na história de nossos sistemas escolares. Como já disse, a situação social e educativa atual é muito ambígua. De um lado, é inegável que nossos sistemas escolares estão confrontados, doravante, com mudanças profundas; por outro lado, essas mudanças, apesar de sua aparente novidade, enraízam-se também em forças e tendências históricas de reação contra a utopia de uma escola democrática. Essas forças e tendências são atualmente reativadas em escala mundial: elas são apresentadas como o próprio sentido do Progresso inevitável. No entanto, devemos nos perguntar seriamente se esse Progresso, a que chamamos de pós-modernidade ou de sociedade do saber, não é também o subterfúgio empregado pelas antigas lógicas de dominação, para avançar sob a aparência da implacável novidade e da mudança inevitável.

Mas eu sou daqueles que acreditam que a história não tem apenas um Sentido, mas, sim, vários que também precisam ser inventados e que dependem, ao menos em parte, da nossa ação individual e coletiva, o que me leva a me interrogar, à guisa de conclusão, sobre os significados que damos à nossa própria profissão de professor.

A fase que vivemos atualmente parece extremamente importante, quando pensamos na evolução de nossa profissão do primário à universidade. A questão que ela levanta, no fundo, é a da nossa identidade de professor.

Falar de nossa identidade é, antes de mais nada, nos perguntarmos: quem somos nós? Historicamente, fomos durante muito tempo um corpo da Igreja. Mas, há mais de um século, fomos intimamente ligados à expansão do sistema de educação do Estado, e uma boa parte da nossa identidade coletiva provém de nossa posição e de nossas prestações como corpo do Estado.

As transformações em curso trazem por conseguinte uma redefinição da nossa profissão e suscitam diversas interrogações. Por exemplo, quem vai definir nosso trabalho professoral? Será ainda o Estado? A comunidade local? Os pais? O mercado? Os próprios professores, por meio de suas associações, sindicatos ou ordens profissionais? Peritos? Firms privadas? Fundações e outros financistas? Todos esses grupos ao mesmo tempo? Mas, então, em que circunstância e segundo que coerência? E até que limite esses grupos e indivíduos podem intervir no ensino? Será que os pais e os alunos podem negociar a pedagogia com os professores? Será que grupos podem definir com os professores e as direções os valores pedagógicos dos estabelecimentos ou

os projetos pedagógicos? Será que companhias privadas podem propor conteúdos e orientações curriculares ou ainda assumir a gestão de um estabelecimento escolar? É realmente necessário que a pesquisa universitária seja economicamente rentável ou socialmente pertinente?

Ora, o que me parece estar em jogo, por essas múltiplas questões, diz respeito à definição do nosso trabalho professoral como bem público ou bem privado: passamos da questão “para que serve nosso trabalho professoral”, que é antes de mais nada uma interrogação sobre os valores e as finalidades internas da formação, à pergunta “para quem ele serve”, pergunta que concerne sua utilidade externa e sua apropriação por e para funções que dependem dos interesses privados, inclusive, é claro, os interesses dos indivíduos.

Falar de nossa identidade é também, em segundo lugar, nos perguntarmos: o que estamos fazendo? Atualmente, a resposta a essa pergunta é relativamente simples: estamos correndo até perder o fôlego para alcançar as mudanças e as reformas que correm ao mesmo tempo atrás e diante de nós. Quando penso em nossa profissão e em nosso trabalho cotidiano, do primário à universidade, me vem à mente a imagem do rato branco, que anda em círculos, nas gaiolas behavioristas de Skinner. As gaiolas são as mudanças e as reformas grandes e pequenas, e nós somos os ratos brancos. Essa imagem quer dizer que estamos engajados num processo de intensificação e de aceleração de nosso trabalho, cujo controle nos escapa em grande parte.

Fundamentalmente, talvez porque somos antigos corpos da Igreja, nossas relações com as mudanças são regidas por um princípio de culpabilidade que nós interiorizamos. Os professores são apresentados como pessoas que resistem às mudanças, pessoas atoladas em suas velhas rotinas e hábitos, que têm dificuldade em seguir novas correntes educativas, em aderir a novas tendências pedagógicas, em utilizar as novas tecnologias e questionar suas antigas práticas de pesquisa ou de ensino. Dizem por aí que nos faltam flexibilidade, agilidade, produtividade, inovação, competitividade e profissionalismo. Então, procuram-se os culpados entre nós: nossos corporativismos, nossos sindicatos, nossas burocracias, a ausência de uma tradição profissional, nossa falta de motivação, nossa recusa em sermos avaliados, medidos, pesados... Pior ainda, dizem que somos em boa parte responsáveis pelas dívidas públicas e que a ética típica da nossa geração – “baby boomers”⁸ que estão envelhecendo – é socialmente imoral. Com toda essa culpabilidade nos tornamos fardos condenados a carregar a nós mesmos até a aposentadoria!

Finalmente, falar de nossa identidade é também, em último lugar, nos perguntarmos: mas o que queremos exatamente?

A essa pergunta, a maioria dos professores, do primário à universidade, responde: deixem-nos trabalhar em paz, deixem-nos fazer nosso trabalho sem reformar tudo o tempo todo, sem mudar tudo em volta de nós. Nos anos 50 e 60, aderimos e militamos coletivamente em favor das grandes mudanças que conduziram ao sistema escolar de massa. Quarenta anos mais tarde, a profissão de professor, essa profissão culpada, prefere se refugiar em suas salas de aula, seus escritórios, seus locais de trabalho diante de seus computadores, seus livros ou seus deveres a serem corrigidos. De agentes da mudança social, passamos a agentes das tarefas muito mais humildes do trabalho pedagógico cotidiano, em que devemos sempre fazer o melhor com o que temos à mão.

Mas creio que o perigo que ameaça atualmente nossa profissão é que nossas classes, nossos escritórios, nossos locais de trabalho tornam-se também os limites intransponíveis de nosso poder e de nossa ação. Se continuarmos a bater em retirada incessantemente, acabaremos nos tornando aquilo em que estão tentando nos transformar: engrenagens de uma política do emprego, mais do que da educação, e agentes econômicos.

Pessoalmente, não tenho a menor dificuldade em assumir as dimensões e as repercussões econômicas do trabalho de professor junto aos alunos. Sabemos que nossos estudantes esperam encontrar um dia um emprego e que sua formação constitui uma alavanca importante nessa procura. Mas não creio que nosso próprio trabalho se limite ao de agentes econômicos.

Somos também, e antes de tudo, atores sociais. E o somos ainda mais pelo fato de termos uma missão de cidadania: nosso objetivo não é formar produtores e consumidores, mas cidadãos com uma consciência e uma competência política, particularmente a consciência e a competência para julgar de maneira crítica a evolução atual de nossa sociedade e, se for preciso, em função dessa consciência, se opor a essa evolução.

Somos igualmente portadores de culturas. E o somos ainda mais pelo fato de termos uma missão educativa, isto é, cultural: nosso objetivo não é o de formar mão-de-obra eficaz, produtiva, flexível e que pode ser escravizada ao infinito para o trabalho mutilado, desfigurado ou precário. Nosso objetivo é propor, abrir e liberar horizontes com novos significados a partir das tradições culturais que devemos portar, mas também fazer chegar junto às crianças e aos jovens.

Atores sociais e portadores de culturas. Isso significa, portanto, que devemos cessar de bater em retirada, de nos sentir culpados, de nos reduzirmos à política de mão-de-obra, a fim de reativar a luta política e cultural contra a redução da educação à economia.

Infelizmente, o mundo do ensino é um mundo dividido: os professores do primário e do secundário e os professores do ensino superior e da universidade parecem viver em universos separados como se no fundo não praticassem o mesmo ofício, como se não estivessem confrontados, ao menos em parte, a problemas comuns. Essas divisões provocam, muito freqüentemente, hierarquias e tensões, mas também frustrações entre os diversos grupos de professores. Por sua vez, essas hierarquias, tensões e frustrações favorecem ao extremo nosso enfraquecimento coletivo e prejudicam muito a edificação de uma verdadeira solidariedade profissional no mundo do ensino do primário à universidade. Ora, creio que se quisermos realmente levar a sério a luta contra a redução da educação à economia, precisamos começar sendo solidários entre nós: devemos aprender a lutar contra nossas próprias hierarquias internas, de modo a estabelecer um espaço público comum onde poderemos discutir entre nós questões e problemas que vivemos todos em comum.

Ao mesmo tempo, não basta discutir entre nós, cada um em sua pequena localidade ou comunidade. Precisamos também descobrir a realidade internacional da profissão de professor e a realidade das duas Américas que nos concerne mais especialmente. De fato, tudo acontece hoje como se as trocas entre os habitantes das Américas devessem passar obrigatoriamente pela livre circulação das mercadorias, dos capitais e da informação tecnológica, enquanto as idéias e as pessoas, os problemas e os debates devessem permanecer sem comunicação com o exterior, e sobretudo não sair de seu canto de país, de província ou de estado, de cidade ou aldeia. Da ALENA9 ao Mercosul, somente as mercadorias e o dinheiro têm o direito de circular livremente.

Um dos paradoxos da globalização é exatamente, como mostra o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1999), em seu notável ensaio sobre *O custo humano da globalização*, a criação de uma pequena minoria globalizada, que se desloca por toda parte muito depressa, fisicamente, ou instantaneamente pela Internet, enquanto a imensa maioria dos seres humanos continua ligada a seu mundo local, sem poder escapar das conseqüências, dos problemas e muitas vezes dos estragos causados pelas decisões daqueles que são os donos do tempo e do espaço. Para os 350 homens mais ricos do mundo – cujas fortunas pessoais adicionadas equivalem à fortuna dos dois bilhões e trezentos milhões dos homens mais pobres – o planeta é seu espaço de ação e cada uma de suas decisões afeta o horário de dezenas de milhares de pessoas; mas para um camponês mexicano, para uma trabalhadora brasileira do Nordeste, o espaço de vida se reduz

muitas vezes a um pedacinho de terra, ou a um barraco na favela, de onde nunca sairão, nem seus filhos e nem seus netos. Aliás, *Na realidade, o mundo só é mundial para alguns.*

O pensamento econômico pós-moderno flutua doravante em algum lugar no espaço cibernético da especulação, onde cada dia acontecem trocas aleatórias de 1.200 bilhões de dólares. É evidente que nenhum mercado local pode resistir a tamanho turbilhão especulativo. Para garantir seu poder sobre o tempo globalizado e o espaço planetário, esse pensamento econômico preconiza uma realocização acelerada dos centros de poder e de decisão herdados da história anterior, a fim de tornar-se sem vínculos, sem moral ancorada e, portanto, sem responsabilidade local. Esse pensamento econômico não se interessa por aquilo que somos e aquilo que vivemos cada um de nós na sua situação existencial concreta. Pior ainda, tudo aquilo que existe concretamente, carnalmente, materialmente, biologicamente ou humanamente não lhe interessa: que importa essa floresta destruída, que importam esses bilhões de homens sem trabalho, que importam esses rios poluídos, que importam essas crianças sem escola, essas carnes estragadas, esses obesos doentes, essas cidades de despejo, essa terra devastada pela produtividade transfinita, o pensamento econômico pós-moderno despreza tudo isso, porque ele vai depressa demais, longe demais: ele não vê nada disso, ele está sempre adiante do que existe, à procura de sua expansão aleatória, desse inchaço infinito ao qual dá o nome de desenvolvimento. Estando ao mesmo tempo em todo lugar e em nenhum lugar, ele se ergue, como mostra mais uma vez Bauman (1999), sobre um princípio absoluto de irresponsabilidade anônima: quando a casa pega fogo, ele já se foi, deixando o lugar devastado, partindo de novo à conquista de outros espaços de exploração efêmeros, mas temporariamente necessários para garantir a disparada dos lucros.

Será que vamos deixá-lo, assim, indefinidamente desfigurar a natureza e a humanidade?

Notas

1 Tratando-se de um ensaio e não da apresentação de resultados de pesquisa, optei por reduzir ao máximo as referências e citações. N.d.A.

2 O autor usa a terminologia referente ao ensino canadense. O primário dura 6 anos (6 a 11 anos de idade). Depois vem o secundário, que dura 5 anos (12 a 16 anos). Enfim, o colégio, que dura 2 ou 3 anos. Passa-se então à Universidade/terciário ou então ao Pós-secundário. É essa mesma terminologia que será usada na tradução. N.d.T.

3 Isto é, o indivíduo exposto sem cuidado à morte. N.d.T.

4 Traduzo ao pé da letra a expressão *État-providence*, que também poderíamos chamar de *Estado de bem-estar* (como no inglês, *Welfare State*). N.d.T.

5 Esta expressão significa que a aplicação (da educação, nesse caso) varia segundo o tipo de usuário, em particular segundo a sua renda. N.d.T.

6 Pessoa eleita pela população para administrar uma ou várias escolas. Na América do Norte, as escolas dependem das comunidades locais e são gerenciadas por elas. N.d.T.

7 As cifras em dólares referem-se à moeda americana. N.d.T.

8 Dá-se o nome *baby boom* ao forte aumento da natalidade após a Segunda Guerra Mundial e *baby boomer* à geração que nasceu no final dos anos 40 e início dos 50. N.d.T.

9 Associação de Livre Comércio Norte-Americana (também NAFTA). N.d.T.

Referência

BAUMAN, Zygmunt. *Le coût humain de la mondialisation*. Paris: Hachette Littératures, 1999.

*** Dados do autor:**

Maurice Tardif

Reitor – Haute École Pédagogique des Cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel/Suíça

Endereço para contato:

HEP-BEHUNE

Du Banné 23

Porrentruy 2900 – Suisse

Endereço eletrônico: maurice.tardif@hep-bejune.ch

Data de recebimento: 25 out. 2006

Data de aprovação: 30 abr. 2007