
GLOBALIZAÇÕES, POLÍTICA EDUCACIONAL E PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA

Afonso Celso Scocuglia *

SÍNTESE: A idéia da inexorabilidade da globalização hegemônica como única saída para o desenvolvimento pós-guerra fria tem marcado grande parte do debate acadêmico e midiático atual, inclusive no campo educacional. Este nosso artigo pretende argumentar em um sentido contrário, corroborando as teses da existência das várias possibilidades de «globalizações» (Boaventura de Souza Santos, 2002), verificando as convergências e as divergências das relações entre a globalização e a educação, especialmente quanto ao estabelecimento de uma «cultura educacional mundial comum» ou de uma «agenda globalmente estruturada para a educação» (Roger Dale, 2004). Pretende também captar o rebatimento dessas influências nas políticas educacionais brasileiras entre 1995 e 2002 (Silva Jr., Dourado, Azevedo et al., 2002). Por fim, ao advogar a idéia de «história como possibilidade do novo», busca destacar as denúncias, as respostas e as propostas de uma educação contribuinte da globalização contra-hegemônica utilizando alguns dos principais parâmetros e conceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire.

Palavras-chave: políticas educacionais; globalização e educação; globalização hegemônica; Paulo Freire.

SÍNTESIS: La idea de la inexorabilidad de la globalización hegemónica como única salida para el desarrollo en la posguerra fría viene marcando gran parte del debate académico y mediático actual, incluso en el campo educativo. Este artículo pretende argumentar en un sentido contrario. Para ello corrobora las tesis que defienden la existencia de diversas posibilidades de «globalizaciones» (Boaventura de Souza Santos, 2002), al verificar las convergencias y divergencias de las relaciones entre la globalización y la educación, especialmente en cuanto al establecimiento de una «cultura educativa mundial común» o de una «agenda globalmente estructurada para la educación» (Roger Dale, 2004). Pretende también captar la oposición a esas influencias en las políticas educacionales brasileñas entre 1995 y 2002 (Silva Jr., Dourado, Azevedo y otros, 2002). Y acaba por abogar la idea de «historia como posibilidad de lo nuevo», buscando destacar las denuncias, las respuestas y las propuestas de una

(*) Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (Brasil).

educación contribuyente de la globalización contrahegemónica, utilizando algunos de los principales parámetros y conceptos de la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Palabras clave: políticas educativas; globalización y educación; globalización hegemônica; Paulo Freire.

ABSTRACT: *The idea that inexorable hegemonic globalization is the only way to development in the aftermath of the cold war has marked most of the current debate in the academy and in the media, even in the field of education. This article will try to argue for the opposite thesis. In that sense, it corroborates the theses that stand for the existence of diverse possible «globalizations» (Boaventura de Souza Santos, 2002) by verifying the divergences and convergences of the connections between globalization and education, especially those concerned with the deployment of a «world common educational culture» or of a «globally structured educational agenda» (Roger Dale, 2004). It also aims at grasping the resistance to these influences in Brazilian educational policies from 1995 to 2002 (Silva Jr., Dourdo, Azevedo and others, 2002). Finally it argues in favor of the idea of «history as the possibility of the new», trying to underline the condemnations, the answers and the proposals of an education that contributes to counter-hegemonic globalization, using a few of the most important concepts and parameters of the critical pedagogy of Paulo Freire.*

Key words: educational policies; globalization and education; hegemonic globalization; Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO: AS GLOBALIZAÇÕES CONTINGENTES E INDETERMINADAS

Mundializações ou globalizações? Qual seria a melhor nomenclatura? Os que defendem, como nós, a idéia da historicidade dos conceitos tenderiam a chamar de «mundializações» os fenômenos sociais, econômicos e culturais vivenciados atualmente. Ocorre que, até para constatar as falsas idéias da unicidade e da inexorabilidade do processo, precisamos criticar uma literatura que já consagrou o termo «globalização» como definição do processo. Em outras palavras, o jogo hegemônico é tão denso que, até mesmo para contestar o conceito, a padronização proposital da linguagem nos obriga a utilizá-lo. Podemos perceber que até mesmo o termo «globalização» faz parte do seu processo de convencimento, isto é, da construção da sua hegemonia. Mesmo assim, usando o termo «globalização» como a nomenclatura corrente, temos que começar afirmando: não existe «a globalização» e, sim, globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas. Boaventura de Sousa Santos (2004) contrapõe e interliga as duas possibilidades históricas:

A globalização contra-hegemônica, de que os movimentos e organizações congregadas no Fórum Social Mundial são um eloquente exemplo, é feita de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social em suas múltiplas dimensões. Contra a banalização e a instrumentalização da indignação moral procuram manter viva a idéia de que o capitalismo global (agora chamado de globalização neoliberal) é injusto, é hoje mais injusto do que há vinte anos e que, se nada fizermos, será ainda mais insuportavelmente injusto daqui a vinte anos. [...] O que será a globalização contra-hegemônica depende do que será a globalização hegemônica e vice-versa (pp. 1-2).

Neste sentido, torna-se importante destacar com Santos que «o objetivo da globalização alternativa é tornar o mundo cada vez menos confortável para o capitalismo. Este só poderá ser declarado irreversível depois de esgotadas todas as alternativas, o que provavelmente nunca ocorrerá. Ou seja, o capitalismo global não é menos contingente e indeterminado do que as lutas contra ele» (ibidem, p. 2).

Os desenvolvimentos interdependentes das globalizações antagônicas evidenciam um campo de luta que rechaça a idéia de fatalidade histórica. Por seu turno, os argumentos da contingência e da indeterminação alicerçam e tornam ainda mais incisivas as críticas sobre as falsas idéias do «fim da história» e da inexorabilidade da globalização como fenômeno único contra o qual não há nada a fazer. Ao contrário, para Santos (2002) o que se costuma chamar de globalização é um «conjunto de arenas de lutas transfronteiriças» (p. 6). As globalizações «de-cima-para-baixo» (hegemônicas) e «de-baixo-para-cima» (contra-hegemônicas) comportam quatro formas de globalização: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado* seriam parte da primeira e o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*, da segunda.

O localismo globalizado é o «processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso» (obra citada, p. 5). Cita como exemplos, entre outros, os casos das ações das multinacionais, a expansão mundial da língua inglesa e a globalização do *fast food* e da música popular norte-americana. O globalismo localizado é mostrado pelo «impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais» (idem, p. 5). Fazem parte dele os nossos conhecidos fenômenos como as zonas francas de comércio, «uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem», «conversão da agri-

cultra de subsistência em agricultura para exportação» (*agrobusiness*). Essas formas de globalizações hegemônicas teriam duas vias na divisão internacional da produção: «os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão-somente a escolha dos globalismos localizados» (idem, p. 5). No entanto, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade não se caracterizam nem como globalismo localizado, nem como localismo globalizado. São formas antagônicas identificadas pelo autor como globalizações de baixo-para-cima, ou seja, globalizações contra-hegemônicas. O cosmopolitismo constitui uma antítese das formas predominantes de hegemonia enquanto oportunidades de organizações transnacionais de Estados-nações, de regiões, de classes ou grupos sociais que explorariam as contradições do sistema mundial imposto, interagindo na defesa de seus interesses comuns. Incluem desde as redes feministas às ecológicas, das ONG às organizações Sul-Sul, das organizações de trabalhadores aos Fóruns Mundiais, passando pelos movimentos literários, científicos e artísticos. O patrimônio comum da humanidade, por sua vez, inclui temas de sentido global como o desenvolvimento sustentável da Terra, a proteção da camada de ozônio, a preservação da floresta amazônica, dos oceanos e da Antártida (Santos, idem, pp. 5-6).

2. HEGEMONIA E «CULTURA EDUCACIONAL MUNDIAL COMUM

Certamente não se admite que os processos hegemônicos de globalização se restrinjam aos campos econômicos e às suas relações mais próximas. As interferências desses processos nos campos da cultura e da educação têm sido objeto de vários estudos. Um dos mais significativos, a meu ver, é o trabalho desenvolvido por Roger Dale (2004), disseminado e traduzido em vários países, inclusive no Brasil¹. Dale compara duas abordagens da relação globalização-educação: uma oriunda das teses de John Meyer (e da sua equipe da Universidade de Stanford, EUA) que considera a propagação de uma «cultura educacional mundial comum» (CEMC) e, outra, a sua própria abordagem, que denomina «agenda globalmente estruturada para a educação» (AGEE).

¹ A tradução portuguesa publicada na *Revista Educação, Sociedade & Culturas* (Porto, n.º16, 2001, p. 133-169) foi reproduzida na *Revista Educação e Sociedade* (Campinas, vol. 25, n.º 87, 2004, pp. 423-460), considerada a principal revista brasileira na área educacional. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

Segundo Dale, os que propõem a primeira abordagem «defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos» (2004, p. 425). Por sua vez, Dale «baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional [...] que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos» (idem, p. 426).

A argumentação principal de Meyer e seus colaboradores é de que os estados estariam modelados por uma ideologia dominante, cada vez teriam menos autonomia, e se submeteriam a normas e cultura homogeneizadoras. Segundo Dale, as pesquisas do grupo em foco constatam que a demonstração mais cabal dessa abordagem encontra-se na área educacional «tanto na massiva e rápida expansão dos sistemas de educação nacionais como no inesperado isoformismo global das categorias curriculares em todo o mundo» (idem, p. 427). E esse isoformismo aconteceria sem levar em conta as distinções políticas, econômicas e culturais de cada nação. Para Meyer, «as estruturas formais da sociedade, desde a definição e propriedades do individual até a forma e o conteúdo de organizações como as escolas, as empresas, os movimentos sociais e os estados, derivam ou são ajustadas para se adequarem às regras muito gerais que possuem pelo mundo afora significado e poder» (Meyer, apud Dale, obra citada, p. 428). Estes autores, que Dale denomina «institucionalistas mundiais», pensam as instituições como «instâncias culturais» fundadas na racionalidade, no progresso, no individualismo e na justiça. Atuariam «no sentido da racionalização do mundo social e da expansão das competências e direitos do indivíduo». Ainda segundo essa abordagem, as políticas nacionais de educação «são em essência pouco mais que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de âmbito mundial». A maior demonstração dessa tese centra-se na «surpreendente homogeneidade das categorias curriculares» disseminadas em todo o mundo (Dale, idem, p. 429).

De acordo com essa perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornam relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados criaram efeitos culturais homogeneizantes que mi-

nam o impacto de fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo. Esta visão implica que as diferenças nacionais relativamente às prioridades curriculares – por exemplo, a prioridade dada à matemática ou às ciências – são relativamente pequenas e acabarão por se diluir ao longo do tempo (Kamens & Benavot, apud Dale, p. 432).

Em suma, a tese da «cultural educacional mundial comum», ao vincular a globalização e os processos educacionais mediatizados pelos currículos, procura mostrar as ações das forças supranacionais, as causas determinantes da incorporação de um modelo ocidental (e pretensamente único) de mundo e as conseqüentes absorções educacionais e curriculares advindas dessa modelação. Como se pode imaginar, desde logo, substanciam essa visão as interferências das agências financiadoras como o Banco Mundial, o BIRD, o BID, ou reguladoras como a OMC, ou ainda das agências culturais como a UNESCO.

3. POSSIBILIDADES CONTRA-HEGEMÔNICAS DE UMA «AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA DA EDUCAÇÃO»

40

Uma outra visão da problemática globalização-educação é construída por Roger Dale (2004). Segundo o próprio autor, sua tese compartilha pontos importantes com a abordagem antes exposta, mas apresenta algumas diferenças fundamentais. Ambas argumentam sobre a influência das forças supranacionais sobre as políticas educacionais dos Estados-nações, reconhecendo que «os quadros interpretativos nacionais são moldados, quer supranacionalmente, quer nacionalmente». As diferenças fundamentais residiriam nas compreensões da globalização e da educação e nas relações entre elas (p. 436). Conforme Dale,

A diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenômeno global. Para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos politico-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (idem, p. 436).

Na abordagem defendida por Dale, a globalização seria «um conjunto de relações econômicas, políticas e culturais caracterizado por um hiper-liberalismo, por uma governação sem governo e mercadorização e consumismo» (idem, p. 436). Esse conjunto (no qual se incluem as políticas educacionais nacionais) e essas características seriam a base da expansão contínua e da legitimação do sistema capitalista.

Por outro lado, a «agenda globalmente estruturada da educação» preocupa-se em ampliar e detalhar a importância da política educacional e de suas implicações, mesmo reconhecendo-a como «variável dependente» do processo. Dale quer saber: «a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas essas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?» (idem, p. 439). Diferente da CEMC, na qual o caráter político da educação está estritamente subordinado ao econômico, na abordagem de Dale, além do econômico ser parte de um tripé (em conjunto com a política e a cultura), a educação não é seu mero reflexo ou somente sua consequência.

A segunda abordagem também se mostra distinta quanto às questões curriculares. Já havíamos entendido que Meyer e seus colaboradores defendem a idéia da padronização curricular a partir de uma matriz mundial homogeneizadora. Dale contesta. Além de criticar, por exemplo, a ausência de análise que contemplam as relações da educação com a desigualdade social, tanto no âmbito global como nacional, chama atenção para uma construção teórica que se limita à sala de aula, como se advogasse pela neutralidade da prática curricular. Para Dale:

[...] o padrão de governação educacional permanece em grande parte sob o controle do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável para a educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as «políticas educativas», o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitadas pelas «políticas educativas», pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo (idem, pp. 440-441).

E, arremata:

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e determinados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (idem, p. 441).

Neste caminho é importante enfatizar, ainda com Dale, que «as variações nacionais continuam fortes, que a cultura mundial está longe de ser homogênea e que a incorporação do modelo pode acontecer num nível meramente ritual» (idem, p. 443).

Entretanto, apesar das oposições patrocinadas pela abordagem da «agenda globalmente estruturada da educação» contra a teorização da «cultura mundial educacional comum», o próprio Dale reconhece que uma tem propostas a oferecer à outra, ou seja, podem ser complementares. Esse autor defende a necessidade, contudo, da demonstração da existência de conteúdos programáticos comuns a todos os Estados-nações, isto é, de um currículo mundial comum. Isso implicaria o avanço de pesquisas empíricas neste sentido. Mas, a meu ver, a principal diferenciação entre ambas está na crítica ao caráter cognitivista e politicamente neutro imbuído nas defesas da tese da CEMC. Essas diferenças não são tópicas, ao contrário, revestem-se de grande importância. Tanto no entendimento das políticas nacionais de adesão aos modelos hegemônicos internacionais disseminados e/ou impostos, quanto nas tentativas de reversão desse quadro em busca de maior autonomia dos Estados-nações e das iniciativas contra-hegemônicas ao «localismo globalizado» e ao «globalismo localizado», antes apontadas por Boaventura de Sousa Santos.

42

4. GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: OS EXEMPLOS DO CASO BRASILEIRO

Nosso esforço neste segmento é compreender como a globalização hegemônica e a sua expressão capitalista neoliberal atingem e reformam o Estado e a política educacional, considerando, como exemplo, o caso brasileiro no período 1995-2002.

No discurso de posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995) foi decretada a morte do Estado getulista, conhecido como Estado-do-bem-estar-social e anunciada a mais profunda reforma do Estado até então realizada. Mesmo os observadores políticos mais atentos, acostumados com as distâncias entre o que é proclamado e o que é realmente implementado, não conseguiram prever a extensão de tais reformas. Certamente, foram compreendendo o teor da reforma ao longo do período 1995-2002. Seus traços principais foram substanciados na minimização do papel social do Estado, na interpenetração das esferas públicas e privadas e na privatização crescente da esfera pública, alicerçadas por um Estado forte internamente e submisso externamente à mundialização do capital, adepto da globalização hegemônica e do neoliberalismo. Dourado (2002) consegue caracterizá-lo com maestria:

O Estado brasileiro, historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado, configura-se por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública. Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital. As transformações societárias, engendradas pela revolução técnico-científica, pelo neoliberalismo, e pela banalização do Estado-nação, resultam em alterações substantivas nos processos de (des)sociabilidade capitalista, conforme convergência utilitarista aos interesses do mercado, por meio do alargamento e da naturalização da exclusão social [...] (pp. 235-236).

Nas reformas brasileiras em tela, foram determinantes as interferências do Banco Mundial, em completa convergência com o FMI, nas políticas públicas e, no caso da educação, demarcaram uma adesão tecno-economicista como contrapartida dos seus empréstimos e investimentos condicionados à adoção, entre outras, de diretrizes como: o «desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível»; a «realocação dos recursos para a

educação básica»; a implantação de um sistema de avaliação de desempenho concorrencial e de eficiência; a «implementação de programas compensatórios» de saúde, nutrição, etc. e a «formação docente em serviço» (idem, pp. 237-238). Como complementos e corolários dessa lógica seguem o redimensionamento da educação profissional e a privatização da educação, especialmente no grau superior, além do descompromisso com a educação não-formal. Segundo João dos Reis Silva Jr. (2002):

[...] o Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela UNESCO, BIRD/ Banco Mundial e assumido no Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos 90, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação (pp. 205-206).

Corroborando a disseminação da abordagem da «cultura educacional mundial comum», antes discutida por Dale (2004), o Plano Decenal citado institui um novo paradigma político fundado no epistêmico, no cognitivo e no neopragmatismo (Silva Jr., idem, p. 207), que eleva a aprendizagem como núcleo central. De acordo com Delors (1996), «a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro» (p. 89). Deste prisma, a educação dos excluídos sociais deve fazê-los compreender e adaptarem-se às mudanças em processo em todo o mundo. Ademais, esse novo paradigma pressupõe explicitamente a subordinação da educação à economia, é lastreado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e, pior, naturaliza as desigualdades sociais como fatalidade inevitável.

Uma das expressões máximas dessas reformas tem se verificado no processo de municipalização do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos, nas quais o discurso central é o da *descentralização*, enquanto instrumentalização da modernização gerencial da gestão pública adotada. Trata-se, no entanto, segundo Janete Lins Azevedo (2002), muito mais de uma prática *desconcentradora* na qual

o local é considerado uma unidade administrativa de execução das determinações do poder central que, por sua vez, são submissas aos mecanismos internacionais e às prescrições das agências centrais da globalização hegemônica. Neste sentido, a descentralização que sempre figurou como reivindicação de grupos progressistas é inteiramente redefinida, tendo como características: (a) a descentralização política (com a transferência de recursos e atribuições); (b) a descentralização administrativa (por delegação de autoridade aos «gerentes» educacionais); (c) a definição de objetivos a serem mensurados e avaliados pelo poder central; (d) o controle dos resultados e (e) o atendimento do cidadão-cliente. Assim, deve-se condicionar as gestões escolares e os processos de ensino-aprendizagem ao modelo gerencial conforme as prescrições das agências internacionais de cooperação e financiamento para garantir a qualidade dos serviços e a relação otimizada entre sua qualidade e seus custos (Bresser Pereira, Mare, 1995, apud Azevedo, 2002). Conforme a autora:

O processo de municipalização, tal qual o estamos assistindo, não pode, pois, ser analisado sem que tenhamos presente o fato de que se baseia numa lógica economicista-instrumental e que se articula com um movimento mais amplo: o projeto de sociedade em implementação no Brasil, que se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista, firmados nas últimas décadas do século XX (que) implicaram novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária (Azevedo, 2002, p. 55).

Com efeito, nessa lógica destacam-se as práticas da gestão marcadas, por exemplo, pela administração de projetos e pelos princípios da competitividade. No ensino médio, as reformas são objetivadas no sentido do «exercício da cidadania e da organização do trabalho, impostos pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica» (MEC/SEMTEC, 2002). Tais objetivos teriam como base o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à adaptação e à integração sociais e ao novo mundo do trabalho. No entanto, os resultados dessas reformas têm evidenciado um crescente descrédito em relação às possibilidades de ascensão social e de inserção no mundo do trabalho por parte dos estudantes e pode-se admitir que a violência nas escolas de ensino médio constitui uma das respostas à essa frustração. As camadas médias e altas da sociedade cada vez mais se afastam da escolarização pública que fica reservada aos «excluídos do

interior» (Bourdieu & Champagne, 1999) do sistema. Assim, ganha corpo a denúncia de Silva Jr. (2002), segundo a qual «radicalizando as desigualdades, as políticas públicas para o ensino médio estão formando o cidadão do século XXI, como propõe o Relatório de Delors: o cidadão produtivo: útil, mudo, competitivo e solitário» (p. 222).

Em outro grau do sistema em reformas, o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), do Banco Mundial, parametriza: (1) a «privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais»; (2) o «estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais [...] que permitam a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada»; (3) a «aplicação de recursos públicos nas instituições privadas»; (4) a «eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação)» e (5) a «diversificação do ensino superior, por meio da incrementação de instituições não-universitárias» (Dourado, 2002, p. 238). Para a implementação dessas políticas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceu entre os seus princípios contraditórios a descentralização/flexibilização e o controle exercido pelas avaliações-padrão. Tal sistema avaliativo implicou: um processo de «economização da educação»; «mudanças significativas na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional»; maior «poder de controle do Estado» (Catani, Dourado e Oliveira, 2002).

Em suma, os autores e as pesquisas citadas, representantes de parte significativa das análises críticas sobre as influências da globalização hegemônica sobre as políticas educacionais brasileiras, especialmente aquelas relativas ao período 1995-2002, remetem-nos à preocupante observação da disseminação dos traços de uma «cultura educacional mundial comum» (Meyer et al., apud Dale, 2004), mas também nos fazem enxergar traços da «agenda globalmente estruturada para a educação» (Dale, 2004). Encontramos, ao mesmo tempo, nos PCNs do ensino fundamental e médio, as influências curriculares homogeneizadoras antes referidas, marcadas por um cognitivismo e por um pragmatismo exacerbados. Por outro lado, as práticas da gestão escolar cada vez mais pautadas na direção economicista-instrumental demonstram a crescente subordinação da educação aos parâmetros econômicos, típicos das agências multilaterais que influenciam o mundo. No ensino superior, as diretrizes preconizadas pelo Banco Mundial influenciam o caminho da privatização do sistema, com o crescimento quantitativo acelerado e uma

queda acentuada da qualidade da formação, agravados por um financiamento de pesquisas absolutamente insuficiente e pelo deterioramento das condições de trabalho nas instituições públicas federais e estaduais. De outro prisma, diversas entidades procuram se contrapor a essa hegemonia e a essas diretrizes, demonstrando a vivacidade dos contrapontos nacionais a co-determinar os rumos do ensino superior. As discussões atuais sobre a reforma universitária, proposta pelo MEC/Brasil, evidenciam diversos grupos nacionais pró-ativos em ação, como a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior) e o ANDES-SN (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional). Podemos perceber a interferência de um «globalismo localizado» (como defendia anteriormente Boaventura de Sousa Santos, 2002) em contraposição a grupos e associações que tentam pensar uma agenda que não descarte a globalização, mas que pretende pensada pelas vias nacionais da soberania e da autonomia político-pedagógica. O mesmo não parece ocorrer nos níveis fundamental e médio da nossa escolarização, talvez, precisamente, pela influência de um Estado centralizador que não tem encontrado resistências nesses dois níveis como ocorre, em parte, no ensino superior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRAPONTO FREIRIANO À GLOBALIZAÇÃO HEGEMÔNICA NA EDUCAÇÃO

Como poderíamos pensar/propor uma educação contribuinte de uma globalização contra-hegemônica, utilizando alguns dos principais conceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire? Como a pedagogia freiriana denunciaria a globalização hegemônica? Como a pedagogia freiriana pensaria uma educação para a globalização contra-hegemônica, por meio da complexidade dos seus conceitos e práticas?

Parece-nos que o primeiro passo a considerar é a presença dessa pedagogia no mundo. Sabemos que a obra de Paulo Freire é traduzida, utilizada e debatida em vários idiomas e em muitos países. Em um sentido completamente diverso da globalização hegemônica do capitalismo, podemos dizer que Freire é um dos pensadores da educação e da pedagogia mais «globalizados».

Por que isso ocorre? A meu ver, porque suas categorias de análise, seus principais conceitos e a força da sua prática e das práticas educativas que utilizam seu legado em todo o mundo têm oferecido

denúncias, respostas e propostas convincentes para os principais problemas que as políticas educacionais enfrentam nos últimos quarenta anos, entre os quais destacam-se: bilhões de analfabetos absolutos, funcionais, digitais, políticos; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da educação das elites; educação bancária; reprodução dos processos opressivos em sala de aula; necessidade de reeducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e qualitativamente melhores; importância das ações dialógicas na educação; impossibilidade de educação neutra e ênfase da politicidade da educação; necessidade da conquista da educação crítica pelas vias/estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das camadas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a educação e a cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da pedagogia da autonomia; as construções dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e do anúncio; enfim, a educação na história como possibilidade de mudança.

As grandes questões matriciais são eminentemente sociais e políticas, como sempre defendeu Freire. A ênfase dada por ele à denúncia da pseudo-neutralidade educacional e à necessidade de compreender a inseparabilidade educação/política (Scocuglia, 2003), bem como suas respectivas especificidades, não pode ser emudecida ou desprezada, ao contrário.

Em contrapartida, uma vez mais, os agentes da globalização hegemônica, de forma paradoxal para os seus próprios interesses do consumo e do lucro, não conseguem alterar a cultura da exclusão; ao contrário. A disponibilidade dos meios da tecnologia da informação, por exemplo, ainda se dá em círculos mínimos. A Internet continua a ser acessada como instrumento de qualificação escolar e de trabalho por uma pequena parcela da sociedade. A velocidade de propagação do estilo consumista é intrinsecamente contraditória com os baixíssimos níveis de escolaridade já que, dentro da lógica perversa do sistema, os não escolarizados ou desqualificados na escolarização têm menos renda pessoal e familiar. A própria expansão do sistema privado de educação superior tem demonstrado, via de regra, a desqualificação do próprio sistema.

Podemos pensar que uma das evidências dessa desqualificação reside na continuidade da «educação bancária», pois os depósitos de saber são incompatíveis com o crescimento intelectual e a consciência crítica, especialmente dos jovens e dos adultos. Em outras palavras, um sistema cognitivo que não serve nem para os propósitos de adaptação aos desígnios da globalização, quanto mais à reversão deste quadro. Deste prisma, a criatividade, a consciência crítica, a reflexão... passam do largo, produzindo realmente o cidadão «mudo, útil, solitário [...]» antes comentado. Ademais, nossas salas de aula, em geral, continuam a fabricar apatia, desinteresse e desigualdade e uma das suas reações tem sido a violência na escola, ou seja, a opressão combatida/respondida pela força bruta. Continua válida a observação da *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1984): «o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação» (p. 32). E, sabemos todos que parte significativa da opressão acenta-se, hoje, no binômio globalização econômica e neoliberalismo comercial.

Como se contrapor a tudo isso? Assim como a pedagogia freiriana nos ajuda a denunciar estes fatos, ela pode contribuir para as respostas dessas problemáticas e para as propostas de formulação contra-hegemônica. Certamente, Freire não tem todas as respostas. Não podemos acreditar que um só autor possua as respostas. Na literatura pertinente, cada vez mais, as teses freirianas são tecidas em conjunto com outras teses, outras propostas. Alguns pensadores agregaram às idéias de Freire certas idéias de Gramsci. Outros o fizeram com Habermas. Outros ainda pensaram-nas com a contribuição de Amílcar Cabral, de Marx, de Freinet, ou mesmo de Morin. No nosso caso, até pela brevidade desta comunicação, não nos resta alternativas a não ser trabalhar as possíveis respostas e as propostas de Freire. Talvez possamos pensá-las com as idéias das *globalizações contra-hegemônicas* (debaixo-para-cima) do *cosmopolitismo* e do *patrimônio comum da humanidade*, indicados anteriormanete por Boaventura de Sousa Santos.

Freire reconhece, desde os seus primeiros escritos das décadas de 50 e 60, o campo do currículo como área de disputa ferrenha de interesses políticos em torno dos processos educativos e, como núcleo central dessas disputas, as questões relativas ao conhecimento. Sua ênfase política recai principalmente sobre os direitos dos oprimidos ao conhecimento: (a) o direito de conhecerem melhor o que já conhecem da «experiência feita»; (b) o direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opressores e lhes foi negado e (c) o direito de produzirem o seu

próprio conhecimento (inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas). Todos sabemos da sua forte defesa da educação problematizadora precisamente porque no seu contexto os oprimidos teriam vez e voz para discutirem seus problemas e as saídas organizadas para eles. Por isso mesmo é que a noção política da ação dialógica é decisiva. Para Freire, o diálogo deve ser uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores. Podemos dizer que a educação e o currículo, ao contrário da unicidade e do determinismo que a hegemonia tenta impor, são arenas políticas nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagônicos combatem e, nesse combate, os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento contra quem os oprime.

Devemos ressaltar, também, a importância da reeducação dos educadores e o papel igualmente decisivo que têm nessa disputa. Quanto a isso tem completa pertinência a crítica de Dale (2004) à teoria da disseminação avassaladora de uma «cultura educacional mundial comum» quando indagava: «a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Poderíamos, com Freire, completar: a favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se educa? A favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se constrói o currículo? Ao contrário do que propaga o determinismo hegemônico, o conhecimento e o currículo não são neutros, nunca. Representam, sempre, uma opção política, mesmo que esta seja francamente favorável à despolíticação da sua discussão. E, por isso mesmo, continuam fundamentais as compreensões dos «estágios transitivos da consciência» mediados pela educação, enquanto ação cultural da conquista do conhecimento crítico (Freire, 1984b).

Por isso, uma educação contribuinte para a globalização contra-hegemônica precisa se nutrir, necessariamente, de uma pedagogia da esperança e da ousadia para combater a pedagogia do fatalismo e do medo. Precisa estar apta a garimpar e a escalar a autonomia para que seus protagonistas persigam a utopia, o inédito que é viável, enfim, a história como possibilidade do novo, da mudança.

Neste caminho, defendemos a necessidade de enfatizar a utilização do legado freiriano como um dos alicerces político-pedagógicos das globalizações contra-hegemônicas. Afinal, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem vir a ser antíteses da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, J. M. L. de. (2002): *Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal*. *Educ. Soc.* [online]. set. 2002, vol.23, n.º 80 [consulta: Maio de 2005], pp. 49-71. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- CATANI, A., DOURADO, L. F. y OLIVEIRA, J. F. (2002): «A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão», in: J. DIAS SOBRINHO y D. I. RISTOFF (orgs.): *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, pp. 99-118.
- DALE, R. (2004): «Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundialmente comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”», in *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n.º 87, pp. 423-460, maio/agosto.
- DELORS, J. (2000): *Educação - um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- DOURADO, Luiz Fernandes: *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. *Educ. Soc.* [online]. set. 2002, vol.23, n.º 80 [citado 05 Maio 2005], pp. 234-252. Disponível: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- FREIRE, P. (1984): *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1992): *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez.
- (1993): *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- (1996): *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez.
- MEC/SEMTEC (2002): *Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio*. Brasília: MEC.
- MORAES, R. C.: *Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade*. *Educ. Soc.* [online]. set. 2002, vol. 23, n.º 80 [consulta: Maio de 2005], pp. 13-24. Disponível in <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330>.
- SANTOS, B. S. (2002): *As tensões da modernidade*. Disponível in <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>.
- (2004): *Entrevista*, in: <www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLobNov2004.pdf>.
- SCOCUGLIA, A. C. (2003): *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB (4.ª edição).
- (org.) (2006): *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA Junior, J. dos R.: *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio*. *Educ. Soc.* [online]. set. 2002, vol. 23, n.º 80 [consulta: Maio de 2005], pp. 201-233. Disponível in <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.