

Resenha Crítica

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade de Conhecimento: educação na era da insegurança*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 240 p.

Estamos condenados a um pensamento crivado de buracos, um pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza. Mas somos capazes de pensar nestas condições dramáticas.

Cintia Inês Boll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Edgar Morin

O livro se propõe problematizar aspectos essenciais em torno da sociedade do conhecimento, como a importância da compaixão, da comunidade e da identidade cosmopolita para o bem público. Apresenta as escolas como principal veia condutora deste processo necessário e vital, conduzindo-nos a uma leitura ao mesmo tempo em que crítica e argumentativa, sensível às relações que se estabelecem.

Sendo o livro possível a partir dos recursos gerados pela concessão de uma bolsa a escritores pela fundação Rockfeller, em 2001, o autor e colaboradores movimentam seus olhares investigativos sobre oito escolas do Canadá e dos Estados Unidos enquanto propostas ali vividas de reforma educacional no ensino médio.

Andy Hargreaves apresenta a educação em seu caráter histórico-antropológico ao analisá-la como processo cultural, onde fatores sociais e econômicos se entrecruzam com o indivíduo e com o que se espera dele. Parte do pressuposto de que todos devam ter as mesmas oportunidades e possibilidades de desenvolver sua própria identidade cosmopolita, mas reconhece que de fato, até pela má gerência de recursos públicos, isto não ocorre.

Para o autor, a sociedade do conhecimento, estimulada e movida pela criatividade e inventividade, parece não acreditar em si mesma

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade de Conhecimento: educação na era da insegurança*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. Resenha de: BOLL, Cintia Ines. Resenha Crítica. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 127-135, jan./jun. 2009.

quando nega a possibilidade de gerar aprendizagens significativas em suas escolas, “[. . .] desgastando sua autonomia de julgamento [. . .], e criando epidemias de padronização e super-regulamentação [. . .]” (HARGREAVES, 2004, p. 26). Assim, temos o McMundo e o Jihad (HARGREAVES, 2004), onde o primeiro acredita na globalização do acesso enquanto que o segundo se abstém às influências deste mundo supostamente globalizado. Sendo um a antítese do outro e por conseqüência a própria antítese a que se propõe a sociedade do conhecimento, Hargreaves discute o inócuo envolvimento dos profissionais da educação em sua responsabilidade global, envolvimento este a que deveríamos estar todos submetidos enquanto indivíduos, organizações e governos. Se não há educação para a sociedade do conhecimento, que dirá para além dela.

Educar para além da sociedade do conhecimento supõe superar os preceitos imediatos do fundamentalismo econômico para com a educação: pensar no outro munido de sentimentos de compaixão e respeito, incluindo o que lhe possa parecer diferente para então problematizá-lo. Assim como Morin (2000), Hargreaves acredita na educação integral do ser humano, no aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Apresenta a escola Blue Mountain como aquela que se permitiu ir além do racional, equilibrando conhecimentos cognitivos e sistêmicos ao enfatizar as culturas de cuidado e solidariedade em seus relacionamentos. Aquela que, como diria Freire (2003) se estabeleceu refazendo sua prática teoricamente, pois se colocou na posição de entender a teoria dentro de sua própria ação.

No centro da cultura de reformas educativas públicas precisaria estar presente indubitavelmente a democracia e as metas humanitárias, caso contrário estas mesmas políticas, mesmo que calcadas em boas intenções, poderão ser atropeladas pela economia globalizada, esquecendo das vozes dos excluídos. Educar para além de é estar disposto a cruzar fronteiras do senso comum, sem, no entanto, excluí-lo completamente, a fim de dar chance para que ele se justifique e possa ser problematizado. Educar para além de é cooperar e colaborar na solução dos desafios para que se possa almejar não a padronização do desempenho notadamente imposta por políticas públicas generalistas, mas sim o reconhecimento de que a “[. . .] chave para a economia alta-

mente especializada e seu sistema educacional é a compreensão de que a inteligência não é rara, singular, fixa e individual; a inteligência é antes universal, múltipla, infinita e compartilhada [. . .]” (HARGREAVES, 2004, p. 43).

Para Hargreaves, a escola precisa se estabelecer neste parâmetro, constituir-se como organização de aprendizagens onde a todos é possibilitada a chance de se equilibrar em essência. Em efeito, uma reforma educativa contemplará os anseios da comunidade a que está inserida, desde a personificação de seus projetos mais imediatos até o movimento dos conhecimentos destes sujeitos. Apesar de reconhecer a importância dos fatores externos para que se consolidem melhorias, tais como recursos públicos suficientes e possibilidade de gerir sua própria avaliação, a apropriação da reforma como um projeto que possa ser aprimorado pela comunidade escolar é fator decisivo para a manutenção do seu sucesso.

Ao mesmo tempo em que o autor apresenta situações exitosas no processo de uma reforma quase que sob a forma de manual e de receituário, o autor também apresenta os fatores que a levou à bancarrota. Hargreaves descreve a dinâmica escolar, a sala de aula, a fala dos professores apontando os fatores críticos a que estavam expostos. Aponta a padronização insensível da reforma no ensino médio como o estigma do fracasso público, não só por ser esta reforma essencialmente o oposto do que se espera da sociedade do conhecimento, mas também pelo baixo investimento público a que ela está normalmente sujeitada. Neste sentido, uma política de portas abertas, em especial no ensino médio, precisa oportunizar tempos de escuta (BOLL, 2000), abrir-se a cultura onde está se dando a experiência de reforma a fim de adquirir sua própria alma: “[. . .] abrir-se à ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar’, ‘ensopar’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência.” (FREIRE, 1999, p110)

Neste sentido, para o autor as reformas passam a oportunizar espaços flexíveis para que estes espaços se constituam em diferenças culturais, reconhecendo cada escola como grupo social próprio, desigual, complexo: como um subsistema escolar ímpar. E nestes subsistemas escolares cada indivíduo é potencialmente capaz de discutir suas próprias idéias acerca daquilo que o forma e transforma. Os seus desejos, e conseqüentemente as

suas verdades, passam a ser perspectivas, onde os significados são construídos e produzidos na prática pedagógica problematizada pela reforma a que se propõe.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Brasil para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, expostas na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, defendem justamente a inclusão e o não anulamento da cultura do outro, aqui entendida como produto da construção de seu conhecimento. Buscam não o epistemicídio (SANTOS, 1996), mas a valorização e ascensão das múltiplas presentes nas diferentes ações pedagógicas do corpo das escolas públicas. Assim sendo, numa proposta de ensino calcada na simetria invertida¹, estes formadores possivelmente lutarão para que se consolidem tais possibilidades. O futuro é inexorável (FREIRE, 1997), somos nós que o construímos, nós que o consolidamos através de nossos olhares. Por isso precisamos lutar. "Y las cosas pueden ser observadas desde distintos puntos de vista desde distintos modos, dependendo del lugar escogido por el observador y, por último, del observador mismo (MIREN, 1996, p.156).

A crescente onda de desprofissionalização, desestímulo ao labor educativo, descrédito em seus resultados desprendem nossa autonomia e nos coloca vulneráveis em nossos propósitos roubados. Neste ostracismo educativo, acaba-se discutindo pela lógica da racionalização, que se crê racional por se constituir em um sistema lógico perfeito de dedução/indução e por não aceitar contestação de argumentos e verificação empírica, pois está fechada e convencida de sua verdade, resistindo efusivamente a idéias contrárias (MORIN, 2000).

A sociedade para além do conhecimento está em uma posição análoga a esta racionalização. A educação para além do conhecimento quer romper com a idéia linear de

causa/efeito de educação ao acreditar na educação como prática gnosiológica, pois o aprender o objeto, o conteúdo, precisa passar pela apreensão deste objeto, pela assunção de sua razão de ser (FREIRE, 1999), reconhecendo este processo como autônomo e endógeno a cada sujeito. A sociedade para além do conhecimento precisa estar ao mesmo tempo em que racional, aberta ao que contesta para não se fechar e virar racionalização (MORIN, 2000).

Hargreaves propõe, ao longo de seu livro, estabelecer um diálogo com o leitor a fim de que este possa se utilizar da racionalidade crítica, analisando os erros e as ilusões das crenças, doutrinas e teorias que envolvem as reformas educativas. Esta racionalidade proposta por Hargreaves é aquela que dialoga com o real que lhe resiste, colhe dados ora do empírico, ora da lógica a que está submetido. Aproveita o determinismo mecanicista presente em uma política pública de reforma educativa, que se pretende utilitária e funcional, como possibilidade de se discutir e de dialogar com este real a que está inserida. Capacitando-se para transformar esta política de reformas educativas para além do fundamentalismo de mercado, redefinindo parâmetros de sucesso e fracasso nas escolas, bem como concepções de ensino e currículo que garantam a (re)construção do conjunto das modalidades do ser-em-grupo nos níveis microssociais dos espaços educadores (GUATARRI, 1990).

As comunidades de aprendizagem profissional exercem seus efeitos lentamente, ainda que de forma sustentável, como passar do tempo. Elas têm vínculos claros com padrões melhores de aprendizagem, e seu sucesso depende do apoio continuado de fora da escola, de sua compatibilidade com imperativo de reformas externos, do forte apoio em termos de materiais didáticos e desenvolvimento de lideranças, e de uma equipe com níveis suficientes de conhecimento, competência e habilidade para compartilhar com seus colegas. (HARGREAVES, 2003, p. 183)

1 Ocorrendo o preparo do professor neste contexto de respeito a diversidade cultural é muito provável que ele fará o mesmo no espaço de sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOLL, Cíntia I. *Informática Educativa no Rio Grande do Sul: um estudo das possibilidades de inclusão em uma escola pública*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000, Porto Alegre/RS.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *A Educação na Cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; HORTON, Myles. *O Caminho se Faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUATARRI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

HARGREAVES, Andy. *Social Relations in Secondary School*. London: Routledge, 2003.

_____. *O Ensino na Sociedade de Conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLL, Jaqueline. Redes Sociais e Processos Educativos: um estudo de caso dos nexos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre, PoA. In: *Aprendendo com Jovens e Adultos: revista do Programa de Ensino Fundamental Para Jovens e Adultos Trabalhadores*, Porto Alegre: ano 1, n. 0, p. 163-174, dez. 1998.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MIRES, Fernando. *La Revolución que nadie soñó o la otra pós modernidad*. Caracas: Nueva Sociedad, 1996

_____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L.; AZEVEDO, J.; SANTOS, E. (Org.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. P. 15-33.