

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P925 Premissas para o desenvolvimento humano através da educação
[recurso eletrônico] : avanços e possibilidades / Organizadora
Cláudia Neves. – Curitiba, PR: Artemis, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-01-9

DOI: 10.37572/EdArt_019230520

1. Educação – Filosofia. 2. Desenvolvimento humano. 3. Prática
de ensino. I. Neves, Cláudia.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Premissas para o Desenvolvimento Humano através da Educação: Avanços e Possibilidades é uma publicação que pretende demonstrar o trabalho de vários autores que, a partir de um conjunto de perspectivas diversas, procuram refletir e problematizar o papel da educação, os seus limites e possibilidades, enquanto parte integrante da sociedade atual. O papel da Educação a partir de uma multiplicidade de olhares conduz-nos a evidenciar a sua importância enquanto fator primordial do Desenvolvimento Humano, entendido enquanto processo coletivo e individual, potenciador da construção de sociedades integradoras e inclusivas. Esta publicação convida, assim, à reflexão sobre os limites e potencialidades da educação no desenvolvimento das sociedades, a partir de uma multiplicidade de perspectivas e níveis de análise em torno de temáticas diversas.

Do ponto de vista da estrutura editorial a publicação encontra-se dividida em catorze capítulos organizados em duas grandes temáticas. Numa primeira temática temos um conjunto de artigos que procura analisar as principais *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*. A segunda temática enquadra um conjunto de textos que procuram analisar movimentos que indiciam *A emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*.

Na temática sobre *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*, o primeiro capítulo é da autoria de Victor Rodrigues de Almeida que nos oferece uma proposta de análise da escola como extensão da sociedade na qual se insere. Partindo de um conjunto de discussões em torno do ideário fascista no contexto escolar, este autor argumenta que algumas propostas políticas e jurídicas podem limitar o espaço democrático e reflexivo da escola enquanto lugar de desenvolvimento e diálogo democrático. O segundo capítulo da autoria de Cláudia Neves analisa a evolução das sociedades e o papel da educação nos modelos de desenvolvimento. A partir de uma análise crítica do papel da educação a autora destaca os efeitos diretos e indiretos que hoje em dia têm repercussão na educação questionando os mecanismos de regulação atuais e a tendência para a construção de uma agenda global mundial para a educação. Tendo como principal foco as universidades comunitárias regionais, Cristina Fioreze oferece-nos um texto (capítulo três) onde reflete sobre as perspectivas e os valores que orientam o ensino nestas universidades no âmbito de um contexto global de pressões económicas e competitividade, demonstrando a coexistência de movimentos alinhados com os ideais capitalistas e movimentos contrários que preservam o valor da educação como bem público. O quarto capítulo, da autoria de Adryssa Bringel Dutra, Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento, Pablo Severiano Benevides e Valdir Barbosa Lima Neto, analisa as configurações da Teoria do Capital Humano e a sua reconfiguração para o Neoliberalismo na

educação. Com base num conjunto de reflexões este autor aponta críticas ao discurso empresarial que se contaminado a educação e estabelece um conjunto de relações entre a Teoria do Capital Humano, o Neoliberalismo e a Educação. Esta primeira parte termina com o artigo de Rodrigo Marcos de Jesus que a partir dos contributos da Filosofia da Educação no pensamento de Anísio Teixeira identifica os principais dualismos entre a educação e a sociedade e os seus impactos na realidade brasileira.

Na segunda temática reuniram-se um conjunto de artigos que exploram a *emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*. Nesta segunda parte, o primeiro capítulo é da autoria de Eduardo Santos e Manuel Tavares, que analisa as características de duas universidades federais brasileiras entendidas como propostas transgressoras relativamente aos modelos universitários tradicionais. A sua análise aponta para a emergência de movimentos de reconfiguração do ensino superior brasileiro que perspectivam a educação popular como uma educação inclusiva nas suas matrizes institucionais e curriculares. O segundo capítulo, escrito por Djane Oliveira de Brito, analisa a relevância social do projeto LOGOS e a Universidade Aberta do Brasil e os impactos que tiveram na realidade educacional brasileira. A autora conclui que estes projetos tiveram uma enorme importância para a formação de professores brasileiros, em particular, aqueles cujas condições a partida não permitiam aceder facilmente a processos de profissionalização. O texto de Tamires Guedes dos Santos configura o quarto capítulo e apresenta-nos uma análise do ensino da Língua Portuguesa a partir da Filosofia da Diferença, questionando a gramática como forma padrão de ensino da língua portuguesa. Neste seu texto propõe explorar outras possibilidades a partir da reflexão sobre as suas práticas e as práticas de colegas docentes nesta área. O quinto capítulo diz respeito ao antagonismo pedagógico no ensino da música com base numa análise desde o século XVIII. É da autoria de Ricardo Henrique Serrão que, a partir de uma perspectiva histórica, aponta algumas críticas ao modelo tradicional de ensino da música. O quinto capítulo foi escrito por Roseni de Lima Ferreira onde explora uma proposta de prática pedagógica baseada em experiências e vivências das crianças, tendo em vista a educação autónoma, para a cidadania a partir do brincar. Explorando as interseções entre o real e o imaginário esta proposta explora o sentimento de partilha e desenvolvimento integral da criança. Simone Mara Dulz e Maria Selma Grosch são autoras do sexto capítulo sobre formação continuada de professores na educação profissional. A partir os movimentos de migração de profissionais liberais para a educação profissionalizante a autora problematiza a necessidade de formação continuada destes profissionais no sentido de os dotar de

uma consciência crítica e de uma compreensão da realidade educativa. O artigo de Luciane Spanhol Bordignon e Eliara Zavieruka Levinski nos mostra um estudo sobre as aulas públicas como prática acadêmica e as suas contribuições na interlocução com a escola pública. A partir de uma reflexão teórico-contextual a autora identifica vários argumentos sobre esta dinâmica assumindo as aulas públicas como parte de um compromisso social das universidades comunitárias. Terminamos esta publicação com dois textos da autoria de Patrícia Duarte de Brito que nos propõem, primeiramente, um olhar sobre as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação em espaços não escolares e, por último, uma exploração de estratégias pedagógicas para estimular a leitura das crianças em ambientes escolares.

SUMÁRIO

TENSÕES E AMBIGUIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CAPÍTULO 1 1

A ASCENSÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

[Victor Rodrigues de Almeida](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305201

CAPÍTULO 2 11

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

[Cláudia Susana Coelho Neves](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305202

CAPÍTULO 3 24

OS TENSIONAMENTOS NO ENSINO SOB O REGIME DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA: O CASO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS

[Cristina Fioreze](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305203

CAPÍTULO 4 42

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

[Adryssa Bringel Dutra](#)

[Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento](#)

[Pablo Severiano Benevides](#)

[Valdir Barbosa Lima Neto](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305204

CAPÍTULO 5 54

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

[Rodrigo Marcos de Jesus](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305205

A EMERGÊNCIA DE MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PÚBLICA E DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 6 80

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

[Eduardo Santos](#)

[Manuel Tavares](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305206

CAPÍTULO 7	102
O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES	
Djane Oliveira de Brito	
DOI 10.37572/EdArt_0192305207	
CAPÍTULO 8	113
PARA ALÉM DA GRAMÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	
Tamires Guedes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0192305208	
CAPÍTULO 9	123
ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME	
Ricardo Henrique Serrão	
DOI 10.37572/EdArt_0192305209	
CAPÍTULO 10	140
O REAL E O IMAGINÁRIO NO MUNDO DE FANTASIAS, MECANISMOS PARA APRENDER BRINCANDO	
Roseni de Lima Ferreira	
DOI 10.37572/EdArt_01923052010	
CAPÍTULO 11	145
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL	
Simone Mara Dulz	
Maria Selma Grosch	
DOI 10.37572/EdArt_01923052011	
CAPÍTULO 12	154
AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA	
Luciane Spanhol Bordignon	
Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.37572/EdArt_01923052012	
CAPÍTULO 13	161
A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES PARA A AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICO-CULTURAIS	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052013	
CAPÍTULO 14	175
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052014	
SOBRE A ORGANIZADORA	192
ÍNDICE REMISSIVO	193

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 26/02/2020

Cláudia Susana Coelho Neves

LE@D – Laboratório de Educação a Distância e
eLearning, Universidade Aberta, Portugal
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8175-4749>

RESUMO: Neste artigo temos como principal objetivo fazer uma análise da evolução histórica do desenvolvimento das sociedades e o papel atribuído à educação nos vários momentos de evolução. Considerando que a globalização é desde há décadas uma característica marcante do processo de desenvolvimento das sociedades procuramos aprofundar as suas principais dimensões e características e os seus efeitos diretos e indiretos na esfera educativa. A partir destes efeitos, tentaremos evidenciar que tipo de forças estão hoje presentes no campo da decisão em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Desenvolvimento, Globalização, Organizações Internacionais.

EDUCATION, HUMAN DEVELOPMENT AND
NEW FORMS OF STATE REGULATION:

DIRECT AND INDIRECT EFFECTS ON THE
EDUCATIONAL SPHERE

ABSTRACT: In this article we have as main objective to make an analysis of the historical evolution of the development of societies and the role attributed to education in the various moments of evolution. Considering that globalization has been a remarkable feature of societies' development process for decades, we seek to deepen its main dimensions and characteristics and its direct and indirect effects in the educational sphere. From these effects, we will try to highlight what kind of forces are present today in the field of decision in education.
KEYWORDS: Education and Development, International Organizations, Globalization in Education.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo parte do pressuposto que as reformas educativas, em particular na União Europeia (UE), desde os anos 90 têm vindo a ser pautadas pelas recomendações de organismos internacionais que, através de uma abundante produção de documentos e desenvolvimento de projetos estatísticos, acentuam a centralidade da educação e

a sua capacidade de garantir a empregabilidade, de evitar a exclusão social, de promover a cidadania e o desenvolvimento pessoal. Como “receita” prescritiva estes organismos evidenciam uma perspectiva de educação para o século XXI, baseada na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Neste contexto, a influência de organizações intergovernamentais como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e a UE no discurso nacional de vários países, fez da ideia um fator chave nos processos de globalização cultural e económica.

A partir dos contributos de alguns autores (Ball, 2006; Ozga & Lingard, 2007; Teodoro, 2001; 2003, entre outros) partimos do pressuposto que as políticas são resultado de um processo desenvolvido a diferentes níveis e por diversos atores que implica lutas e constrangimentos que lhe vão conferindo diferentes conotações à medida que vão sendo difundidas e implementadas.

Nesse sentido, iremos argumentar que a análise das políticas educacionais deve ser feita a diversos níveis, no sentido de abarcar os sentidos que lhe vão sendo atribuídos quer ao nível da política, quer ao nível da implementação nos contextos nacionais.

A partir de uma retrospectiva histórica do desenvolvimento das sociedades e os impactos sobre educação, nomeadamente a globalização e a ação dos organismos internacionais, analisaremos novos instrumentos de regulação da educação que tentam articular planos ideológicos mais associados ao desenvolvimento humano, com planos mais operacionais que evidenciam o peso das análises comparativas estatísticas.

Retrospectiva histórica do desenvolvimento das sociedades e a sua relação com a educação

Os primeiros movimentos de criação de uma escolaridade básica para todos, surgem no último quartel do século XVIII, movidos por dois tipos de finalidade. Para Sebastião (1998) neste período verificam-se dois tipos de condições que levaram à implementação da escolaridade nos países industrializados. Por um lado, a necessidade de estruturação dos recentes Estados-Nação e, por outro, a necessidade de difusão de um pensamento racional que fosse capaz de dotar todos de um pensamento científico.

Em relação à primeira condição, com a afirmação dos Estados-Nação, a partir do último quartel do século XVIII começamos a assistir ao fenómeno de criação dos sistemas escolares, que procuram alargar o acesso à educação a todos. Definidas as fronteiras territoriais, os Estados-Nação passam a assumir a função de Estado Educador, na sua relação com a Educação, porque procuram afirmar a sua identidade e cultura através da instrução dos seus cidadãos. A escola passa, assim, a assumir um papel de legitimação do Estado Moderno, que procura que

os seus cidadãos partilhem uma cultura de valores comuns dentro de um mesmo espaço definido por fronteiras atingindo, assim, uma identidade supracomunitária (Valentim, 1997).

No fim deste século as reformas escolares tinham como princípio modular os sujeitos em torno de uma ideologia nacional que os torne cidadãos e a escola passa a ser um dos principais instrumentos para o fazer, no sentido de criar uma cultura homogénea dentro das fronteiras do Estado.

Aliada a esta necessidade de afirmação de uma identidade e cultura que unisse todos em torno de um vínculo ao Estado surge, também a necessidade de expandir a toda a sociedade, os conhecimentos científicos necessários que rompessem com as crenças tradicionais, e levassem as pessoas a procurar na natureza os meios para o progresso e a industrialização tão desejados.

Ao longo do século XIX continuamos a assistir à consolidação dos sistemas nacionais de ensino no quadro de uma afirmação do Estado-nação, sendo a escola o cerne do processo de formação da identidade cívica nacional. Para unificar todos os cidadãos em torno de uma cultura, a partir da segunda metade do século XIX dá-se o alargamento da escolaridade obrigatória iniciando-se o movimento da escola de massas. Ao mesmo tempo também nesta altura define-se aquilo que hoje conhecemos como o modelo de organização escolar caracterizado por salas de aula com horários específicos, e organização por disciplinas, onde um conjunto de alunos se dispõe para ouvir a exposição do professor.

Associada a uma ideologia de progresso orientada por uma racionalidade científica, a escola era considerada o único meio, a única via de consolidação do Estado-Nação, e expandindo-se o modelo escolar a todas as camadas e grupos sociais nomeadamente na Europa, tal como refere Sebastião (1998).

No século XX dão-se duas guerras mundiais. Especialmente a partir do fim da II guerra mundial, há uma necessidade urgente de reconstrução dos países devastados pela guerra, e dá-se uma grande mudança nas relações entre a educação e o desenvolvimento.

No plano económico, o fim da guerra trouxe um cenário de grande expansão com a criação de instituições de financiamento para a reconstrução da Europa devastada pela guerra. Os EUA levaram a cabo duas iniciativas para reconstruir a economia mundial devastada pela guerra: o *Plano Marshall* e o *Programa Bretton Woods*.

Neste sentido, providenciou-se o desenvolvimento de algumas regiões do mundo que precisavam de aumentar o seu poder de compra. Ao mesmo tempo expandia-se o projeto de desenvolvimento baseado no desenvolvimento industrial e tecnológico.

Desde então, começou a desenhar-se o novo projeto de desenvolvimento,

onde a modernização era uma ideia universal, sustentada pelo Estado-Nação.

Lipietz (2001) define três pilares onde assentou o modelo de desenvolvimento tecnológico, criado para uma “domesticação da economia” e institucionalizado pela OCDE:

- Organização científica do trabalho (Taylorismo);
- Distribuição dos ganhos de produtividade pelos trabalhadores, para lhes garantir o consumo de massa, assegurando-lhes o pleno emprego;
- Rede de convenções e de legislação social conjugada com um sólido Estado de Providência.

Neste panorama internacional, começam a emergir as grandes teorias económicas que traçam um conjunto de modelos de desenvolvimento que precisam de formação elevada e qualificada. Para além dos recursos naturais e capitais começa a surgir uma grande necessidade de recursos humanos.

Também neste período do pós-guerra são criadas outras Organizações Internacionais como a UNESCO e a OCDE que abriam uma nova era para a circulação dos conhecimentos sobre educação.

A tendência para a standardização (iniciada anteriormente aquando da Escola de Massas) foi reforçada por estas organizações através dos seus peritos e especialistas que se esforçavam por tornar comparáveis as suas análises dos sistemas educativos. Os governos de todo o mundo adotaram estes modelos para legitimarem a sua entrada no sistema mundial.

Esta convergência institucional na educação ajudou a produzir uma cultura global que difundia os ideais de cidadania, igualdade, equidade, individualismo e progresso em territórios definidos como os Estados-nação (Mundy, 2005). No entanto, permanecem algumas diferenciações nas estruturas, organizações e resultados dos sistemas educativos.

De um papel de “educador” o Estado passa a assumir um papel de “desenvolvimentista”, porque assenta numa lógica de crescimento económico, e coloca a educação ao serviço do desenvolvimento. Estas políticas geram novos empregos qualificados e obrigam ao alargamento da escolaridade obrigatória nas classes mais populares. Dá-se o fenómeno da “Escola de Massas” com efeitos na reprodução social, mas também na democratização da escola.

Neste período os debates em torno da escola centram-se na questão da justiça social da escola que, ao ser entendida como fator de promoção social, faz com que as questões do fracasso escolar e das desigualdades sociais dentro e fora da escola ganhem destaque. Não se discute a qualidade, discute-se a justiça (Charlot, 2007).

Na década de 70, com o choque petrolífero que levou a uma crise mundial profunda, o modelo de desenvolvimento baseado na industrialização e no crescimento económico começa a ser questionado, dada a incapacidade de resposta

aos problemas sociais e ambientais que se agravavam. O paradigma tecnocrático começou a desmoronar-se dando origem à construção de novos modelos de desenvolvimento (Neves, 2005).

A abordagem desenvolvimentista que alertava para as desigualdades e para a pobreza e as respostas das políticas de educação, nesta altura baseavam-se nas Teorias do Capital Social, que defendia que as necessidades das pessoas se satisfaziam através de uma educação básica geral para todos. Na perspetiva do Capital Social estas abordagens defendiam que as variáveis económicas não são suficientes para produzir um modelo de desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável. Portanto, surgem cada vez mais alertas para o facto de o crescimento económico não produzir necessariamente o desenvolvimento social.

As reformas educativas deste período assentavam na expansão da escolaridade base obrigatória, e também começam a surgir mais iniciativas de escolarização de adultos.

Com a Guerra Fria e a competição tecnológica entre Este e Oeste, dá-se uma revolução nas tecnologias de produção.

A década de 80 introduziu novas reformas educativas movidas por ideais de competitividade, a partir do aumento de produtividade da força de trabalho e introduzindo lógicas de padronização e comparação de performances, que constituíam claras respostas à globalização económica, em detrimento de outros aspetos não económicos da globalização.

Autores como Mundy (2005) defendem que foi a partir desta altura que se deu início às forças da globalização na educação, quando começaram a ser introduzidas as lógicas financeiras para reduzir os custos e aumentar a eficiência, nomeadamente impulsionadas pelo Banco Mundial e introduzidas nos países em vias de desenvolvimento.

Nos anos 90, as transformações provocadas por aquilo que chamamos de globalização trouxeram consequências que transformaram todas as áreas das sociedades. Embora esta questão da globalização não seja única na história da humanidade, nesta década, apoiada pela introdução de novas tecnologias de comunicação e informação ela assume formas nunca antes conhecidas. A multidimensionalidade deste processo é a sua característica mais marcante, e as consequências que trouxe estenderam-se à economia, à política, à cultura, à economia e à sociedade.

A chamada economia baseada no conhecimento, que defende que o mais importante não são os recursos naturais, mas sim o conhecimento aplicado à resolução de problemas traz enormes consequências para a educação e para a formação.

Começa a emergir uma consciência global acerca das disparidades sociais

que se agravam, o que desmonta a ideia de que o crescimento económico tem consequências diretas na melhoria das condições de vida das populações.

É neste quadro que se começam a colocar várias questões ao modelo de desenvolvimento assente no crescimento económico.

No próprio seio das organizações internacionais começam a surgir preocupações em torno do modelo de desenvolvimento que caracteriza os primeiros anos da década de 90.

As novas condições políticas, económicas, sociais e culturais que temos vindo a referir levaram as Nações Unidas a promover durante a década de 90 uma série de cimeiras e encontros para debater e refletir sobre as enormes transformações de que as sociedades estão a ser alvo. Estas Cimeiras e encontros visavam debater questões fundamentais para o bem-estar da humanidade como a situação das mulheres, os direitos humanos, o desenvolvimento social, o ambiente, os direitos das crianças.

Como resultado, assistiu-se ao emergir de uma consciência global que se refletiu no desenvolvimento de vários relatórios de peritos, preocupados em equacionar os novos problemas da humanidade (Neves, 2005).

Percebeu-se que os indicadores de leitura do desenvolvimento não podiam ser apenas o rendimento *per capita*, e que o desenvolvimento deveria ter outro fim que não o crescimento económico sem precedentes que deixa os pobres cada vez mais pobres e os pouco ricos, cada vez mais ricos.

Com esta preocupação cada vez mais presente, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) criou o conceito de *Desenvolvimento Humano*, ao desenvolver o Índice de Desenvolvimento Humano. A este conceito aderiram, na maioria dos países, os governos e os políticos, apelando à construção de estruturas que lutem para a erradicação da pobreza em prol da dignidade humana. O que se pretende é criar estruturas que permitam o desenvolvimento das capacidades humanas, em sistemas sociais com um justo e livre acesso a oportunidades de modo a equilibrar o crescimento económico das sociedades e a partilhar equitativamente os seus ganhos e gastos.

Mas, a verdade demonstrada pelos mesmos relatórios sobre o Desenvolvimento Humano do PNUD, é que cada vez mais diminuem as condições mínimas de dignidade humana, nas mais variadas partes do globo.

O que se visa é desenvolver, de acordo com as oportunidades e os espaços, a construção de cada indivíduo, na procura de si, capacidade de ser sujeito do seu próprio percurso, adquirindo capacidades de saber *saber*, *saber fazer*, *saber ser* e *saber estar* (com os outros). Ou seja, aprender durante toda a vida.

“O desenvolvimento tem de ser mais referido à promoção da vida que construímos e às liberdades de que usufruímos. Alargar as liberdades que, com

razão, valorizamos não só torna as nossas vidas mais cheias e desimpedidas como também nos permite sermos pessoas socialmente mais completas, dando expressão à nossa vontade e interagindo com – e influenciando – o mundo em que vivemos”. (Sen, 2003, p. 31)

Também nesta altura, as Nações Unidas promoveram uma série de encontros que visam refletir sobre as consequências do processo de globalização no ambiente. Começa a ganhar destaque a noção de Desenvolvimento Sustentável.

Como consequência destas iniciativas, falar de desenvolvimento significa, hoje em dia, falar de melhoria da qualidade de vida através da melhoria dos sistemas de educação, saúde, liberdade, etc. A ênfase na sustentabilidade diz respeito ao esforço político em busca do desenvolvimento futuro que garanta a sobrevivência das gerações futuras.

As ideias por detrás deste paradigma de desenvolvimento não são novas, mas durante muito tempo os debates em torno do processo de desenvolvimento perderam de vista o fim principal do desenvolvimento – o bem-estar das pessoas. O crescimento económico deverá ser considerado apenas um meio importante para atingir esse fim (Neves, 2005).

A comunidade internacional comprometeu-se a expandir a visão de desenvolvimento, por forma a promover o Desenvolvimento Humano como a chave para um progresso social e económico sustentado em todos os países. Neste sentido é reconhecida a importância de criar parcerias globais para o desenvolvimento. Foi neste sentido que os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio foram aceites como o quadro de referência para medir o progresso do desenvolvimento.

A educação, no contexto de um modelo de Desenvolvimento Sustentável assente no Desenvolvimento Humano, assume um papel fundamental.

O paradigma tecnicista de qualificação de Recursos Humanos, que dava à educação um papel instrumental de produção de meios tecnológicos que servissem o modelo económico, dá lugar ao paradigma da ALV. Este paradigma, dá à pessoa humana o papel central de todo o processo de desenvolvimento.

“É um novo paradigma de equilíbrio social que se procura construir, sem saber onde chegaremos. Mas é com este paradigma social que se interliga o novo paradigma educativo que dá ênfase às dimensões de Educação para a Cidadania, à Educação centrada na Pessoa, à Aprendizagem ao Longo da Vida, em contextos interculturais diversos, orientados para a Coesão Social, veiculada através de projectos e percursos pessoais e colectivos” (Ambrósio, 2001, p. 18).

É neste sentido que o Desenvolvimento Humano é considerado como a possibilidade de todos os cidadãos construírem uma sociedade mais evoluída e mais justa e de desenvolverem o seu potencial humano com menor grau possível de privação ou exclusão. A sociedade poderá usufruir coletivamente do mais alto grau e capacidade humana.

Para Amartya Sen (2003) é importante alargar a perspetiva sobre o capital

humano, por forma a complementar a visão de aumento de capacidades de produção com a perspectiva da potencialidade humana baseada na liberdade dos indivíduos construírem o seu projeto de vida de acordo com as opções que dispõem.

2. A GLOBALIZAÇÃO E AS NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Existem, atualmente, algumas condicionantes para as políticas educativas no contexto da globalização, bem como a redefinição do papel de alguns dos atores influentes na regulação das políticas educativas.

Verificamos que existem vários autores com diferentes posições em relação ao processo de globalização. Para uns, este processo prende-se mais com a emergência de organizações internacionais que influenciam e constroem a ação dos Estados-Nação. Para outros, falar de globalização significa falar de influências económicas caracterizadas por um enorme volume de trocas, aumento de produção e de consumo, fluxos capitais e interdependências monetárias. Para outros autores, e dada relevância às influências negativas do neoliberalismo que estende os seus princípios não só à esfera económica, como também às esferas políticas, sociais, culturais e educativa. Existem também autores que referem que a globalização significa, acima de tudo, a emergência de novas formas culturais que se estendem globalmente e que através das tecnologias e dos media proporcionam uma maior aproximação entre o local e o global.

De facto, os fenómenos associados à reestruturação económica que começou no final dos anos 70 andaram associados à implementação de políticas neoliberais na maioria dos países.

Durante muito tempo o Estado foi o único decisor político na esfera educativa, servindo-se da educação como forma de afirmação da sua soberania e como forma de socialização de identidades em torno de um ideal de cidadania nacional. O Estado teve um papel importante no desenvolvimento da escola de massas e esta serviu os objetivos de consolidação de um Estado-nação.

No entanto, hoje em dia não podemos afirmar que estamos a existir à dissolução do Estado-nação, por influência das influências geradas no contexto da globalização. Podemos verificar, sim, que o Estado assumiu um novo papel no seio das interdependências que hoje caracterizam as nossas sociedades.

Isto porque a multidimensionalidade do processo de globalização obrigou a novos posicionamentos e a novas respostas em todas as esferas da sociedade. Na educação estas influências levaram a transformações que foram ganhando relevo ao longo dos anos.

A globalização económica trouxe à educação novas pressões ao nível da sua relação com o trabalho, visto que as lógicas neoliberais exigem uma maior

e melhor formação de mão-de-obra qualificada, introduzindo lógicas de eficácia e de qualidade, de acordo com leis de concorrência e competitividade. Por outro lado, para além de formar cidadãos e trabalhadores, a escola tem agora de formar consumidores. Isto originou uma tendência para considerar a educação como uma mercadoria, um produto de troca que tem de ser vendável com maior eficácia ao menor custo, reduzindo o papel do Estado e introduzindo lógicas de avaliação e de comparabilidade.

A globalização política, como já referimos, trouxe novos constrangimentos e pressões para a autonomia os Estados-Nação, obrigando-os a assumir um papel de reguladores ou mediadores, ao mesmo tempo que alargou a arena de decisão política a outros agentes que implicitamente ou explicitamente participam no processo de formulação da política educativa a vários níveis e sob diversas formas. Por outro lado, esta globalização política enfraqueceu a noção de cidadão como identidade nacional, para introduzir outras cidadanias como a cidadania global, ou a cidadania europeia, no caso da União Europeia.

A globalização cultural trouxe uma tendência para a homogeneização e para a standardização e ao mesmo tempo uma fragmentação cultural que tornou mais evidentes os confrontos entre a chamada cultura global e as culturas locais. É o chamado multiculturalismo que aproxima culturas distintas construindo um mosaico cultural onde se confrontam valores e crenças diversificados, o que traz à educação novos desafios como o respeito pela diversidade e pela diferença do outro.

Existe algum consenso sobre as influências neoliberais na esfera da educação por ação das organizações internacionais que impõem uma agenda educativa baseada em avaliações, financiamentos e standardizações.

A partir da segunda metade do século XX foram criadas uma série de organizações internacionais com o objetivo de apoiar o desenvolvimento dos países. Estas organizações difundiram redes de financiamento, de troca de informações e de conhecimentos entre várias entidades. Ou seja, a criação de organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial, ou o Fundo Monetário Internacional, abriu uma nova era para a circulação dos conhecimentos sobre educação. A tendência para a standardização (iniciada anteriormente aquando da Escola de Massas) é reforçada por estas organizações através dos seus peritos e especialistas que se esforçam por tornar comparáveis as suas análises dos sistemas educativos.

Hoje em dia, o termo globalização faz parte da consciência global pois trata-se de um fenómeno que, embora não seja inovador comporta enumeras transformações que atingem todas as áreas da esfera social.

É muito comum encontrarmos nos discursos sobre globalização o predomínio da vertente económica e financeira. No entanto, a globalização é discutida ao nível

económico, político, social, cultural, individual, etc., e tem vindo a ser muito debatida quando se trata de analisar lógicas de convergência/divergência, homogeneização/heterogeneização, global/local.

No processo de construção das políticas educativas facilmente se reconhece a influência da globalização e das suas consequências quer da definição das agendas políticas quer na implementação de medidas práticas por parte dos governos.

Os debates em torno dos efeitos da globalização na educação prendem-se essencialmente com a questão da convergência de políticas e com a questão da influência de instituições internacionais na definição das políticas educativas nacionais (Neves, 2005).

Gostaríamos de referir o contributo de Ball (2001) que ao considerar a educação como um conjunto complexo de relações no seio dos processos de globalização, defende que estamos perante um processo de convergência de políticas educativas e de bem-estar social em países com contextos históricos e sociais bem distintos. É neste sentido que Ball destaca o que ele denomina de “convergência de paradigmas”.

Para Ball a preocupação está em examinar até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual de uma conceção de políticas específicas do Estado-Nação nos campos económico, social e educativo, e ao mesmo tempo, a junção de todos estes campos numa conceção única de políticas para a competitividade económica. A questão principal para este autor reside nas “convergências políticas”, ou na “transferência de políticas”, ou ainda nos “empréstimos de políticas” (Ball, 2001, p. 100).

Ou seja, nesta perspetiva, embora as nações se posicionem de forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização, a criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”. Trata-se de um constante processo de empréstimo e cópia de ideias e políticas de outros contextos, de adoção de tendências e modas. As políticas nacionais são hoje um produto de uma rede de influência e interdependências que “resultam numa interconexão, multiplexidade e hibridização, ou seja, numa combinação de lógicas globais, diferentes e locais” (Ball, 2001, p. 102).

Portanto, para além da questão da padronização das políticas educativas mundial, existe também a questão do papel do Estado e do seu grau de autonomia face às forças supranacionais que influenciam a definição de políticas educacionais.

Também preocupado em saber se ainda faz sentido falar da existência de uma autonomia de decisão Estado dada a “desnacionalização do Estado” (termo que foi buscar a Boaventura Sousa Santos) Afonso (2003) conclui que não podemos deixar de considerar que o Estado, enquanto sujeito histórico e político, continua a existir e que para isso continuamos a precisar de recorrer às teorias que se baseiam nos pressupostos do Estado-nação para compreendermos a redefinição do papel do

Estado e para perceber os limites e as possibilidades da sua ação no contexto das realidades atuais.

Este autor acrescenta que, na fase atual, o Estado definiu como prioridade principal para a educação a “acumulação” no sentido de satisfazer o objetivo principal de crescimento económico e de aumento de competitividade.

Então, no que diz respeito à mediação dos Estados em relação à formulação das suas próprias políticas, podemos afirmar que existe aquilo que alguns autores referem como “globalização de baixa intensidade”, (Santos, 2001; Teodoro, 2003).

É nesse sentido que, para Barroso (2006), não é possível reduzir o debate sobre os modelos de governação da educação apenas à visão da administração centralizada, planificada e hierarquizada, ou ao mercado descentralizado e concorrencial, pois existem novos contextos de ação coletiva no interior da sociedade que influenciam os modos de governação das políticas educativas.

A regulação da educação é um processo que resulta de várias regulações e da interação de vários dispositivos reguladores. Assim, na opinião deste autor é fundamental considerarmos que a regulação do sistema educativo também é executada por indivíduos e estruturas formais e informais que funcionam como “nós da rede” e cuja intervenção é decisiva para a configuração da estrutura e da dinâmica do sistema de regulação e dos seus resultados. Nesse sentido, este mesmo autor aponta como necessário a função do Estado como “regulador das regulações”, uma “metarregulação” para equilibrar a ação das diversas forças mantendo uma orientação global (2006, p. 65).

3. NOTAS CONCLUSIVAS

Neste capítulo tentamos compreender a influência que as organizações internacionais tiveram e têm e o papel determinante que desempenham na definição das políticas educativas mundiais. As pressões económicas e a necessidade de legitimação por parte de alguns países levam-nos a definirem as suas estratégias de acordo com as orientações destes organismos internacionais.

A globalização económica trouxe à educação novas pressões ao nível da sua relação com o trabalho, visto que as lógicas neoliberais exigem uma maior e melhor formação de mão-de-obra qualificada, introduzindo lógicas de eficácia e de qualidade, de acordo com leis de concorrência e competitividade. Por outro lado, para além de formar cidadãos e trabalhadores, a escola tem agora de formar consumidores. Isto originou uma tendência para considerar a educação como uma mercadoria, um produto de troca que tem de ser vendável com maior eficácia ao menor custo, reduzindo o papel do Estado e introduzindo lógicas de avaliação e de comparabilidade.

A globalização política trouxe novos constrangimentos e pressões para a autonomia os Estados-Nação, obrigando-os a assumir um papel de reguladores ou mediadores, ao mesmo tempo que alargou a arena de decisão política a outros agentes que implicitamente ou explicitamente participam no processo de formulação da política educativa a vários níveis e sob diversas formas. Por outro lado, esta globalização política enfraqueceu a noção de cidadão como identidade nacional, para introduzir outras cidadanias como a cidadania global, ou a cidadania europeia, no caso da União Europeia.

A globalização cultural trouxe uma tendência para a homogeneização e para a standardização e ao mesmo tempo uma fragmentação cultural que tornou mais evidentes os confrontos entre a chamada cultura global e as culturas locais. É o chamado multiculturalismo que aproxima culturas distintas construindo um mosaico cultural onde se confrontam valores e crenças diversificados, o que traz à educação novos desafios como o respeito pela diversidade e pela diferença do outro.

Estes discursos globais têm forte incidência no tema da economia do conhecimento, no capital humano, na aprendizagem ao longo da vida, nos movimentos migratórios, no neoliberalismo, na uniformização, e estes temas refletem-se nas políticas nacionais.

Hoje em dia, o debate mantêm-se acentuando-se a discussão em torno da aceleração da globalização económica e das mudanças em relação ao papel do Estado. A maior parte dos autores defende que estamos a assistir à emergência de uma “governança global”, onde as ações dos Estados são moldadas pelas grandes organizações internacionais nomeadamente no que diz respeito às políticas de educação. E muitas interrogações surgem acerca do papel do Estado no seio destas formas de regulação transnacional da educação.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. (2003). Estado, Globalização e Políticas Educacionais: Elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento - Contribuição para uma mudança reflexiva na Educação*. Monte da Caparica. UIED - FCT/UNL.

Ball, S. (2001). Directrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*, 1, 99-116.

Ball, S. (2006). *Education policy and social class* (Vol. Routledge). London and New York.

Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a Regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* 4(Out/Dez), 129-136.
- Lipietz, A. (2001). Promover a sustentabilidade ecológica mundial: a caminho de uma Nova Grande Transformação. In *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?* Lisboa: OCDE.
- Mundy, K. (2005). Globalization and educational change: new policy worlds. In *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer.
- Neves, C. (2005). *Educação e desenvolvimento humano. Contributo para uma análise crítica e comparativa das políticas educativas à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Tese de Mestrado. ISCTE, Lisboa.
- Ozga, J. & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. In B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London and New York: Routledge.
- Santos, B. S. (2001). *Globalização, Fatalidade ou utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade - Universalização, diversidade e inovação. In *Portugal - que modernidade?* Oeiras: Celta.
- Sen, A. (2003). *O Desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Teodoro, A. (2001). Organizações Internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valentim, J. P. (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.

SOBRE A ORGANIZADORA

CLÁUDIA NEVES é professora auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning. É coordenadora do Mestrado em Administração e gestão educacional e tem supervisionado várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre temas relacionados com a Liderança Educacional e a Administração e Gestão Educacional. Tem participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais tendo já coordenado um projeto com financiamento europeu sobre competências de aprendizagem ao longo da vida para pequenas e médias empresas. Atualmente a sua investigação prende-se com a exploração das perspetivas teóricas da complexidade nos contextos de administração e gestão educacional e com a promoção de comunidades profissionais virtuais de aprendizagem em contextos educativos. Tem publicado vários artigos sobre os processos de política educativa e os instrumentos e mecanismos de regulação da educação atual, bem como a emergência de novas conceções sobre Liderança Educacional Digital. É membro do Observatório de integração dos diplomados da Universidade Aberta e vogal da Direção do Fórum Português de Administração Educacional.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Capitalismo Acadêmico 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 40

D

Desenvolvimento 11, 16, 17, 22, 23, 91, 160

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 131, 132, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177, 184, 188, 189, 191, 192

Educação Básica 15, 105, 109, 110, 154, 175, 177, 184

Educação para a democracia 70, 71

Educação Popular 67, 70, 74, 81, 83, 90, 91, 100

Educação tecnológica 145, 146, 149, 152

Ensino e aprendizagem 104, 157

Ensino Superior 25, 40, 41, 67, 68, 69, 80, 82, 87, 88, 96, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 152, 154, 155, 160

Ensino universitário 93, 158

Escola do mecanismo 123, 133, 135, 137, 138

Escola Pública 56, 74, 75, 78, 91, 154, 159

F

Filosofia da Diferença 113

Filosofia da educação 54, 55, 56, 58, 59, 63, 71, 77, 79

G

Globalização 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 40, 82, 83, 87, 89

I

Inclusão 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 97, 98, 99, 124, 169, 171

Integração Regional 81, 82, 83, 91, 93

M

Modelo público 26, 155

N

Neoliberalismo 18, 22, 42, 43, 46, 47, 48, 53

Nova economia 24, 25, 26, 27, 28, 33, 40

O

Organizações Internacionais 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23

P

Pedagogia 10, 53, 77, 100, 123, 124, 132, 138, 143, 144, 160, 173, 191

Pedagogia musical 123, 124, 132

Políticas educativas 18, 20, 21, 23

Práticas pedagógicas 86, 95, 96, 130, 140, 167, 182

R

Racionalidade liberal 45

Regulação da educação 12, 18, 21, 192

T

Teoria do Capital Humano 42, 43



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**