

Desafios e oportunidades da globalização da educação para o currículo docente: Um olhar histórico e comparativo



<https://doi.org/10.56238/sevened2023.006-019>

Davi Oliveira da Cruz

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS
Doutorado em Educação

Leonardo Henrique Santos Mello

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS
Doutorado em Educação

Maria Diva Silva Gomes

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS
Doutorado em Educação

Roberto Carlos Farias de Oliveira

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS
Doutorado em Educação

Ueudison Alves Guimarães

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS
Doutorado em Educação

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre a globalização do currículo, a relação com o saber e a evolução do ofício do professor no contexto da educação comparada. A globalização tem impactado o campo educacional, promovendo a disseminação e intercâmbio de práticas pedagógicas e conteúdos

curriculares entre diferentes países. A educação comparada desempenha um papel fundamental para compreender as variações nos sistemas educacionais ao redor do mundo, permitindo identificar práticas bem-sucedidas e desafios a serem superados. Com a globalização do currículo, a educação comparada tornou-se ainda mais relevante, pois a internacionalização das políticas educacionais influencia a formação de professores e o desenvolvimento curricular. Essa interconexão entre a globalização do currículo e a educação comparada tem implicações significativas para o ofício do professor. Os educadores modernos precisam estar preparados para trabalhar em ambientes culturalmente diversos, adaptando-se às necessidades dos alunos em um mundo cada vez mais interconectado. A formação docente evoluiu para incluir habilidades interculturais, competências digitais e pedagogias inovadoras. Em síntese, a globalização do currículo e a educação comparada são fenômenos que moldam a evolução do ofício do professor. Essa relação demanda que os educadores sejam profissionais reflexivos e versáteis, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às demandas do século XXI.

Palavras-chave: Globalização do Currículo, O Saber, Educação Comparada, Educação Inclusiva, Desenvolvimento Curricular.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil é um país que tem grande parte da população de baixa renda e analfabeta, de acordo com as últimas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 25% da população brasileira vive na pobreza ou extrema pobreza, por conta disso, há uma necessidade de trabalhar para se alimentar, se sujeitando a qualquer tipo de trabalho que paga pouco e com jornadas de trabalho análogas à escravidão. Grande parte dessa mão de obra não é capacitada, corroborando com o baixo valor dos salários e alta jornada de trabalho.

Outro problema são os jovens que vão para as escolas sem de fato desejarem, pois sua família faz parte de programas sociais governamentais que exigem a frequência na escola. O resultado disso é



que uma parcela considerável desses estudantes se sentem obrigados a frequentarem a escola mesmo sem ter qualquer interesse, ou veem nela uma oportunidade de mudar sua vida e de sua família. É importante pontuar que muitos desses jovens relatam preferir estar trabalhando e ganhando um pouco de dinheiro para ajudar nas contas de casa ou ter certa autonomia financeira, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), aproximadamente 40% dos jovens não concluíram o ensino médio em decorrência da necessidade de trabalhar. Quando se observa essa situação, é comum surgir um questionamento a respeito do ensino técnico, será que a capacitação da mão de obra não seria mais eficaz para eles do que aprender sobre as leis de Newton? Porém, ao mesmo tempo em que esse questionamento surge, existe o fato de que eles são jovens e imaturos, o conhecimento que hoje eles não veem necessidade prática, pode vir a ser necessário nas suas vidas acadêmicas ou, por exemplo, na candidatura a concursos públicos.

O governo brasileiro está implementando mais escolas técnicas no país, a fim de aumentar o número de mão de obra capacitada, assim como a Alemanha em seu sistema de ensino, o que muito agrada o mercado financeiro, afinal existirá mais mão de obra, entretanto, cada vez menos pessoas com menos condições financeiras conseguem chegar ao ensino superior. Contudo, comparando com o sistema alemão, lá não existe uma depreciação das diversas áreas de trabalho, algo que no Brasil é bem diferente. Há um longo caminho a percorrer até todas as modalidades de trabalho serem tratadas como de igual importância.

Nosso currículo busca muito a inclusão, para tanto não separamos os estudantes de acordo com os níveis de conhecimento, pelo contrário, acreditamos que essa pluralidade é de suma importância para crescimento mútuo dos discentes. Prezamos bastante pela pluralidade de saberes, culturas e pensamentos, tanto que estamos trabalhando na internacionalização do currículo.

No entanto, o interessante do currículo é que ele não é algo engessado, não há um bom e outro ruim, ele não é acabado, ao contrário é algo vivo que precisa sempre estar em atualização de acordo com as necessidades da época e da comunidade, o que torna o modelo alemão, um modelo a ser também avaliado e estudado a fim de fortalecer nossos estudos acerca da fundamentação do nosso currículo, como tantos outros currículos ele possui pontos positivos e negativos e como tal também está em evolução portanto, é importante essa comparação entre os modelos educacionais utilizados no Brasil e os modelos de outros países pois, dessa forma, poderá ser criado um currículo consistente, inclusivo e eficaz.

2 A GLOBALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Este estudo tem como propósito compreender como é possível que, diante de tantas oportunidades de trabalho oferecidas quase que diariamente, muitas pessoas ainda permanecem desempregadas e em busca do seu tão sonhado emprego, uma vez que as vagas existem, mas, que por



alguma razão não conseguem ser ocupadas. Diante dessa premissa foi necessário desenvolver uma trajetória de caráter reflexivo para melhor compreender a função do processo educativo, visto que a qualificação profissional sempre foi encarada como um dos pontos mais importantes e necessários para que a educação alcançasse a qualidade que tanto se desejava.

Nesse contexto, este estudo pretende caminhar pela literatura que aborda os motes da globalização e do neoliberalismo com o intuito de compreender a relação existente entre a educação e o processo de formação profissional. Com isso, tenciona desmistificar a isenção de grande quantidade de pessoas nas diversas esferas da sociedade, principalmente, do mercado profissional, escopo deste trabalho.

No entanto, é possível perceber que essa insatisfação advém de diferentes impactos e camadas educativas, as quais são proporcionadas pela globalização, em sua supremacia, e pelo neoliberalismo como princípio, sendo amplamente percebidos em sua grandeza nos processos avaliativos, na organização do currículo e na Gestão Escolar mediante análise aprofundada dos conceitos teóricos presentes na literatura.

Para melhor compreender os conceitos anteriormente verificados foi de grande relevância trazer uma abordagem pautada nos estudos de Moraes (2004) acerca do “Pós-Currículo”, conceito criado com o propósito de constituir uma consonância em relação a determinada situação que está inserida na tríplice aliança: imobilismo, determinismo e fatalismo.

À medida em que os intercâmbios sociais se fundamentam dentro dos moldes do tripé que compreende os elementos de produtividade, competitividade e credibilidade, caracterizados como mecanismos intrínsecos à globalização, discute-se acerca do modo como a prática educativa deve ser administrada, tendo em vista que a educação vai se fortalecendo sempre mais como um bem valioso que precisa ser contraído em comparação aos outros componentes de consumo da sociedade.

Avaliando os impactos da globalização e do neoliberalismo, no que diz respeito à educação, descobre-se que a sua supremacia ressoa perante a política curricular, o que faz com que seja vasta a literatura que pondera acerca de tais conjecturas, destacando-se, neste horizonte, estudos de autores como Hall (2003), Moraes (2004) e Pacheco (2001), dentre outros.

Todos, expressando características peculiares ao capitalismo, destacam que nelas:

- Os conteúdos situados por meio de diretrizes curriculares com embasamento de caráter neoliberal, deixando de lado os conteúdos repousados em uma acometida histórico-crítica;
- A imputação às competências e habilidades em implicação das cobranças do mercado que se mostra produtivo e consumidor;
- A ansiedade pela adequação às cobranças de avaliações de caráter externo;
- O pragmatismo como indicador de conteúdo a ser estudado no ano letivo;



- A determinação dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais que permitem um padrão de avaliação unificado e voltado para todas as unidades escolares;
- O aproveitamento de questões blindadas por meio de abordagens de cunho progressista, repletas de embasamentos vanguardistas, como, por exemplo, a disposição em ciclos.

Neste sentido Hall (2003, p.11), faz a seguinte pergunta:

Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta, e sendo assim, não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferidos das constantes reformas neoliberais na educação? (HALL, 2003, p.11).

Habermas (2002) ajuda na compreensão de tal pensamento aludindo a uma certa probabilidade real para se afrontar tal circunstância, ao conjecturar acerca do que reflete sobre o tema, tendo em vista que essa autora tem pesquisas relevantes que se mostram pertinentes às teorias curriculares no panorama do neoliberalismo globalizado.

O autor defende em seus estudos a concepção de um “Pós-Currículo”, ou seja, um modelo de currículo que tanto pensa como age sendo movido por teorias claramente pós-críticas em Educação, as quais dialogam, tendo em vista perspectivas de caráter pós-estruturalistas e ainda pós-modernistas, pós colonialistas e multiculturalistas.

Tais teorias, segundo o autor, refletem apreciações constituídas através de estudos culturais e interculturais, invadindo motes pertinentes a classe e gênero, como também a política de identidade e da diferença; filosofias da diferença e de pedagogias da diversidade; estética, etnocentrismo, religiosidade, xenofobia, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; cultura global e história, sendo, assim, um padrão do que o autor chama de ‘Pós-Currículo que, para ela, “curriculares as diversas formas contemporâneas da luta social” (HABERMAS, 2002, p.38).

Salientando acerca do campo político, Habermas (2002) lembra que um Pós-Currículo permanece sempre situado à esquerda, jamais à direita e, muito menos, no centro, permanecendo claramente comprometido com um padrão de Educação que seja pública, como também gratuita, de qualidade e verdadeiramente para todos. O autor, defende ainda que o Pós-Currículo deve abandonar as políticas socioeducativas de governos que são neoliberais, as quais mundializa todo o capital, globalizado toda a exclusão, distribuindo, ao mesmo tempo, de forma desigual os recursos universais, privatizando e mercantilizando a educação.

Mattelart e Neveu (2003, p.15) protestam impetuosamente contra tal modelo dizendo que:

(...) Políticas de morte, em suas diversas versões, que conservam e fortalecem modos de convivência entre indivíduos, comunidades, povos e nações, pautados pelo sofrimento e humilhação, gerenciados pela crueldade e exploração, alimentados pelas barbáries de fome, de sede e de doenças. (MATTELART & NEVEU, 2003, p.15).



Claramente revoltada, o autor ampara o pensamento de que um Pós-Currículo jamais pode aceitar coexistir com nenhum modelo de currículo que se mostre oficializado por governos neoliberais e muito menos com seus programas avaliativos, seja na Educação Infantil, ou mesmo no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou Superior, tendo em vista que tal currículo baseia-se na acepção de uma totalizadora identidade-diferença nacional (HABERMAS, 2002).

Pacheco (2001, p.104) também o qualifica como sendo um princípio estratégico, que, “em detrimento de reconhecer os diferentes e falar de suas diferenças, faz uso de tal identidade nacional para tratá-los com coerções, desvios e ameaças”.

Contrariando essa acepção que se mostra hegemônica, um currículo da diferença – ou Pós-Currículo – defendido por Pacheco (2005), não avalia que os díspares sejam vistos como culpados ou mesmo vítimas, a quem é necessário incluir e dominar, diagnosticar e registrar, hegemônizar e normalizar. controlar e regular. De acordo com sua acepção, a autora explica que as diferenças de tais semelhantes – não mencionadas a qualquer identidade – não são acepções como indulgências e interesses.

Essas indulgências e interesses, de acordo com a autora, “funcionam apenas como um astucioso ponto de partida para sua prática curricular”, práxis essa que:

No transcorrer do processo educativo, empenha-se em desfazer quaisquer necessidades e interesses, ou no mínimo, em traduzi-los à imagem, semelhança e linguagem de tudo o que ela mesma unifica previamente (PACHECO, 2001, p.105).

Outro feito no qual a autora se embasa quando busca ponderar acerca do caráter neoliberal subentendido nos escopos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como também nos livros didáticos etc., está em seu cunho unificador, unificado para agir como “(...) perversos instrumentos para conceder ou negar recursos, compensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes (...)” (PACHECO, 2001, p.110).

Desta forma, para a autora, ao opor-se a tal corrupção, um pós-currículo ouve o que o dessemelhante tem a dizer e agrupa, em seus dados, todas as diferenças, sentido e tratando dessas vozes, corpos, histórias, como reptos a um intercâmbio e à acepção radical das credos, emblemas e identidades hegemônicas (PACHECO, 2001, p.106).

Isso posto, subentende-se que um currículo que busca afrontar a perversidade neoliberal, não atua de acordo com conceitos e discernimentos técnicos e empresariais, tendo em vista que tais aparelhos curriculares em uso hoje em dia se acham fundamentados no produto e no mecanismo que administra o mercado, na ação econômica e na superexploração trabalhista que envolve uma geração que exhibe muito desemprego e busca pela unificação da diversidade social.



Neste sentido, Pacheco (2001) permanece no pensamento de que um Pós-Currículo se mostra abertamente impregnado de atuações políticas e que tais estilos políticos contidos no currículo assinalam para uma esperada valorização social do magistério, como também para a repartição de recursos com os marginalizados, tendo isso como prioridade, para políticas de abolição de qualquer tipo de desigualdades de oportunidades, para as dinâmicas da diferença e as experiências inquietantes da alteridade.

Ao falar, por fim, acerca do currículo num panorama educacional, no qual as subjetividades dão lugar ao utilitarismo, Pacheco (2001) externa uma imagem não somente de resistência, como também de expectativa. Além dessa autora pode-se citar Paulo Freire, com sua “Escola Cidadã”, deixando claro que é mais importante haver escolhas e saber que cabe a cada um colocá-las em prática, em busca de um currículo para todos.

3 EDUCAÇÃO COMPARADA E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

De forma oficial, a educação comparada surgiu em 1817, com Jullien de Paris, em um contexto no qual a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam, a autora salienta que ancoragem filosófica e histórica da educação comparada evidencia a visão cientificista, de manifestação dos mitos fundadores da modernidade: a crença religiosa intrínseca entre progresso científico e a evolução social, onde o valor científico ainda eram ignorado. De acordo com a observação de JULLIEN (1817), em 1960, sob a influência do estruturalismo hegemônico, assistimos a um renascimento desse componente positivismo. Nesse período de evolução do campo, é mais uma vez a edificação de um "método comparativo" que está no cerne do projeto comparatista, graças ao desenvolvimento e à sofisticação das ferramentas de pesquisa quantitativa, que vêm atualizar a ambição mais que centenária que visa consolidar uma ciência comparativa que aceite uma elaboração de um discurso e teorias gerais dos fatos educacionais.

Embora a prática da comparação como instrumento de evolução dos parâmetros educacionais existentes desde a Antiguidade, o termo Educação Comparada foi utilizado pela primeira vez em 1817 por Marc-Antoine Jullien, considerado o “pai da educação comparada”. No entanto, por ser um trabalho que exigia certa colaboração internacional, foi considerada uma prática bastante ambiciosa para aquela época e, por isso, só obteve reconhecimento de fato após a Segunda Guerra Mundial. Inicialmente, intencionava-se copiar os modelos dos países desenvolvidos, buscando alcançar os mesmos níveis de modernidade e, se possível, ultrapassá-los. É importante, contudo, observar que não se levava em conta os contextos sociais, geográficos e históricos dos países.

Em consonância com o tema dialoga Ciavatta (2009)

Processos comparativos sobre educação e cultura foram registrados pelos viajantes de todos os tempos, por Xenofonte na Antiga Grécia e, como obra de educação comparada, com forte acento normativo, por Marc Antoine Julien em 1817. Nossa crítica fundamental ao



comparativismo, tal como predominou nos estudos comparados nos países latino-americanos, seguindo o pai da sociologia e posteriores correntes sociológicas europeias e americanas, reside no tratamento dos fenômenos educacionais como objetos isolados de seu contexto, homogeneizando-os, permitindo a comparação em termos quantitativos. O que não significa que estamos em desacordo com a pesquisa de base estatística que dá a dimensão dos problemas, até porque este é um aspecto importante nas questões educacionais. Mas não se pode reduzir um problema a um conjunto de variáveis que se cruzam independentemente das relações culturais e políticas que lhes dão o significado histórico. (CIAVATTA, 2009, p.214)

Do ponto de vista histórico, educação comparada FILHO (2004) acrescenta:

O nome Educação Comparada reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto. Esse objeto são os sistemas nacionais de ensino. Cada um deles se apresenta como um conjunto de serviços escolares e paraescolares, devidamente estruturados e com sentido peculiar em cada povo (FILHO, 2004. p.17).

Com uma intenção não indutiva, a perspectiva do evolucionismo social afirma com força, em contrapartida, o caráter operacional dos conhecimentos produzidos e sua fé no progresso social. Neste sentido ela se reveste, no plano político-filosófico, da forma do liberalismo reformista, projeto cuja expansão ocorreu durante a segunda metade do século XX.

Em contribuição com reformas educativas mais fundamentadas (Ferreira, 2008)ressalta, que no âmbito em que a Educação Comparada pretendia ser uma ciência na busca da credibilidade epistemológica e institucional,a comparação deveria ser usada para deduzir leis gerais sobre a Educação aplicáveis em qualquer contexto.

Os desafios da globalização e de sua contraparte internacional, cuja fragmentação parecem se impor hoje em dia em todas as mentes, uma vez que realidades culturais, políticas, civilizacionais,retórica do consenso que vem substituindo outras, onde os desafios e tendências auguram para o campo da educação comparada? Ao examinarmos como a pesquisa comparativa dá conta dessas evoluções civilizacionais,caberia então, para o comparatista, repensar os quadros espaciais da educação comparada em função das novas formas de regulação política e de difusão cultural e educacional (Rose, 1999).

Sob a influência da globalização do curriculum diversos pensadores políticos procuraram firmar, porém, uma nova fundamentação que justificasse uma das consequências dessas evoluções no campo comparativo. Para certos comparatistas, essa necessidade de repensar os quadros espaciais da pesquisa comparativa acompanha a preocupação de integrar o sócio-histórico na inteligibilidade dos processos educativos. A tendência hermenêutica mais recente está atenta à racionalidade dos atores educativos e às modalidades de construção dos imaginários sociais (Nóvoa, 1995, 1998).

Diversos autores estudiosos do tema sinalizam que a educação comparada, Libertada pelas transições civilizacionais contemporâneas de suas tentações de “naturalização” do outro,está hoje em dia engajada numa empreitada salutar de reavaliação de seu projeto científico, de redefinição de suas



unidades e de suas ferramentas de análise. Essa tarefa de refundição conceitual, epistemológica e metodológica é muito estimulante para quem se interessa por um campo de pesquisa que, além de permitir que o descubramos, dá a pensar no outro e, com isso, a si mesmo.

Contudo, as realizações concretas deveriam tardar, por demandarem condições financeiras e administrativas que, só aos fins do século 18 e começo do século passado, havia surgido em vários países da Europa e alguns poucos de outras partes do mundo. Ainda antes de fundar-se aquele século, o governo da Áustria e o da Polônia criaram comissões especiais para exame do assunto. Entre 1800 e 1850, a Suécia, a Noruega, a França, a Grécia, o Egito, a Hungria, a Dinamarca e a Áustria estabeleciam ministérios de instrução pública. Outros países seguiram-lhes o exemplo: a Turquia, em 1857; a Romênia, em 1864; o Japão, em 1871; a Nova Zelândia, em 1877; a Bélgica e a Bulgária, no ano seguinte; a Sérvia, em 1882; e Portugal, em 1890. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, criaram-se centros de informação para o fomento da instrução pública. No Brasil, proclamada a República, estabeleceu-se também um Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ainda que de duração efêmera. Só quarenta anos mais tarde, ou em fins de 1930, viria a ser restabelecido com o título de Ministério da Educação e Saúde, depois Ministério da Educação e Cultura. (FILHO, 2004, p.23)

Neste sentido FILHO (2004, p.20) antecipa ao dizer que aquelas mesmas esperanças, um século antes, foram alimentadas pelos primeiros estudiosos da História da Educação, uma vez que cada um desses campos, tem-se neles admitidos novos domínios de estudo, com a utilização de métodos comparativos.

De acordo com o autor FILHO (2004), desenvolvimento da Educação Comparada e das Reformas Educacionais, tal como já mencionado, diversas foram as abordagens epistemológicas que permearam ambas, influenciam diretamente a forma como os estudos comparativos são realizados, bem como as Reformas Educacionais são concebidas e aplicadas.

Nesse contexto, a relação entre o global e o local e como as questões educacionais, transferidas de um local ao outro foram, e continuam sendo discutidas. havendo diversos questionamentos das principais razões, que nos dois últimos séculos, predominou uma epistemologia que anula o pensamento educacional, do contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (SANTOS & MENESES, 2010, pp. 7) Zemelman (1999, p. 16).

No final do século XX, houve uma grande alerta para a necessidade de os latino-americanos se posicionarem “ante o contexto da globalização” e, caso isso não ocorresse, estariam com esse propósito o idealizador da ideia comparativa em 1817, Marc-Antoine Jullien, realmente assim escreveu:

Como em outras ciências, a educação está baseada em fatos e observações que devemos classificar em tábuas analíticas, facilmente comparáveis, para o fim de se inferir princípios e regras bem definidos. A educação deverá assentar-se em uma ciência positiva, ao invés de ser dominada por opiniões limitadas e estreitas, pelo capricho e decisões arbitrárias dos administradores, que se desviam da linha reta a seguir, seja por prejuízos de uma rotina cega, seja pelo espírito de alguns sistemas de inovação, não suficientemente fundamentados. (cf. ROSSELÓ, 1943, p. 19).



Dessa forma, a Educação Comparada não foi eficaz inicialmente, apesar de ter apontado a direção para novas políticas educacionais que se desenvolverem no futuro, já considerando as sociedades e suas particularidades. Há, portanto, uma comparação interna, ou seja, não há preocupação com o que deve ser imitado ou transplantado, pretende-se compreender o sistema educativo nacional e se possível melhorar” (ARANTES & QUELUZ, 2018).

Considerando, portanto, que o sistema educacional brasileiro, às vezes utiliza esse viés comparativo para delinear o currículo escolar, é importante refletir até que ponto estamos preocupados em “imitar” o que funciona em outros países sem considerarmos os aspectos individuais e o contexto social da nossa pátria.

Sobre esse tema FILHO (2004), argumenta que é preciso estabelecer uma estreita relação entre a estrutura social de um país e seu sistema escolar, a conceituação geral de educação comparada é fundamentada em dados objetivos, obtidos pela análise dos sistemas escolares de dez países, escolhidos por apresentarem certas características de mudança social: três da América, cinco da Europa e dois da Ásia. Como enfatiza o autor, esses dados de caráter informativo são importantes na medida em que visam contribuir para a formação de "convenientes atitudes de pensamento objetivo em relação aos sistemas de ensino coerente com formação do sujeito para a plena cidadania".

Dentro de uma abordagem antropológica, é possível observar que só há um modelo eficaz, considerando as influências culturais e políticas e demais fatores que formam o contexto de um sistema educacional como: “o caráter nacional, o espaço geográfico, a cultura e a filosofia, a estrutura social e política, a economia, a religião, a história, as influências estrangeiras, e as influências decorrentes da evolução da pedagogia” (ARANTES & QUELUZ, 2018).

Com a intenção elucidar o papel do professor como instrumento principal de transformação social, ARRUDA (2008) utiliza de uma metáfora para despertar todos envolvidos nesse processo afirmando.

É o próprio mundo que vem dissolvendo a tarefa do educador da mesma forma que também quase acabou com o jequitibá, com a braúna, a violeta, o jacarandá, o cedro, a peroba e já quase com a sucupira. O jequitibá, forte e eterno, simboliza o educador, tem o sentido de permanência, é para a vida inteira, utilidade em todos os sentidos; o eucalipto – descartável por natureza e quase fora da natureza – é o professor, que não mais acompanha o aluno, não mais dispõe de tempo, não mais vive o problema do aprendiz, não mais sente ou vive qualquer tarefa, um desesperado a correr de escola em escola, de classe em classe para conseguir o pão de cada dia, ou uma renda menos decepcionante. Professor já não sabe o nome do aluno; aluno já não se interessa mais pelo professor, nem de onde vem, nem para onde vai. Materiais de consumo de expediente, uns e outros. Nada mais! (ARRUDA, 2008)

Contudo salienta o autor que, Educação Comparada, embora também seja inegavelmente um instrumento político, no meio acadêmico é um movimento em que os pesquisadores vêm se renovando, pois estabelecem um espírito mais crítico, observando as convergências e as divergências entre as



relações dos sistemas educacionais para análises e reflexões dos contextos em que se inserem, mas se faz necessário um estudo cuidadoso dos modelos educacionais em uma busca contínua de resposta para os problemas atuais na educação brasileira, para que a figura do professor não sofre um apagamento, uma desvalorização tão significativa que tem refletido ao longo dos anos no fazer pedagógico e, por conseguinte, na qualidade do ensino e aprendizagem do país.

4 O CURRÍCULO DOCENTE, RELAÇÃO COM O SABER E OFÍCIO DO PROFESSOR

Ao iniciar suas pesquisas sobre a noção de relação com o saber, com base em hipóteses acerca do fracasso escolar, Charlot (2000), percorreu caminhos que as sociologias da reprodução construíram para explicar tal fenômeno. Durante os anos 60 e 70, os sociólogos analisaram o fracasso escolar em termos de posição, que foi interpretada em termos de origem social, deficiência etc., dando origem a uma “leitura negativa” do fracasso escolar.

A expressão “**relação com o saber**” surgiu entre os psicanalistas nos anos 60 e, depois, entre os sociólogos da educação de inspiração crítica nos anos 70. Entretanto, somente nos anos 80, a noção de relação com o saber se desenvolveu como organizadora de uma problemática e nos anos 90 o conceito passou a ser realmente investigado. Entende-se o saber como um conhecimento que produz sentido na vida e no sujeito. Tal fato remete a Charlot (2000; 2001; 2005), que nos ensina que “todo saber está ligado a uma prática social, pois remete sempre às relações de um sujeito com o mundo através da linguagem e das ações” (CHARLOT, 2005, p. 23).

Assim, a partir dos anos 90 o conceito de relação com o saber vem se construindo e reconstruindo constantemente, mediante o aprofundamento das pesquisas desenvolvidas por Charlot e os seus colaboradores, resultando em uma evolução do conceito nos últimos anos.

A dimensão dos saberes docentes é definida por Tardif (2011) não pela simples transmissão de conhecimentos já constituídos pelos professores, mas sim, por uma prática que integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Segundo o autor,

“Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos seus alunos” (TARDIF, 2011, p. 49).

Para Charlot (1996, p.82), definia a relação com o saber assim,

1982 – conjunto de imagens, expectativas e julgamentos que se referem, ao mesmo tempo, ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma.

Em 1992 – uma relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber. No ano de 1997 – a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender (CHARLOT, 1996, p.82).



O educador em seu trabalho diário, não é um ofício isolado de outras realidades sociais, pois o saber do professor tem relação direta com outras dimensões do ensino e também do ofício que desenvolve, que está vinculado com o contexto do trabalho. Tardif (2002), coloca que “o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.” (TARDIF, 2002, p. 11).

Pimenta (2005) corrobora com Tardif (2002), quando cita que a profissão docente apresenta um caráter dinâmico como prática social, pois segundo a autora os educadores possuem uma identidade, que é um processo do professor historicamente situado. A profissão docente foi se transformando e adquirindo novas características para responder às necessidades da sociedade.

Há uma longa disputa entre manter o currículo tradicional ou aderir novas técnicas de ensino e novos saberes, com programas sociais e de apoio sobre educação social, luta antidrogas, educação ambiental, formação para novas tecnologias, respeito a diversidade, entre outros que estão presentes nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira (NÓVOA, 2008).

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (NÓVOA, 2008, p.10).

Silva (2019), percorre as teorias do currículo, colocando os estudos e pesquisas como um campo profissional e especializado, antes mesmo de haver a palavra específica, os professores estavam envolvidos com esta parte das atividades, hoje denominada “currículo”. Acrescentando que todas as teorias pedagógicas e educacionais na verdade também são teorias sobre o currículo.

“Os modelos tradicionais de currículo restringiram-se a atividade técnica de como fazer o currículo, em contraste as teorias críticas trazem os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, pensando não em como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos para compreender o que o currículo faz.” (SILVA, 2019, p. 18).

Sacristán (2013), corrobora com Silva, ao dizer que o currículo engloba a seleção de conteúdos e a classificação dos conhecimentos que serão ensinados, pois segundo o autor,

[...] em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos dias atuais. (SACRISTÁN, 2013, p.17)

Dessa forma, o currículo apresenta um poder regulador, até mesmo de ordenar os estudantes em sala de aula com um modelo de classes, turmas, bem como graus correspondentes às idades dos estudantes e, assim, se torna também regulador das pessoas. Conforme o autor, o Currículo impôs uma



norma para a escolarização, pois “não é possível fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

A partir do Currículo se analisa o que será sucesso ou fracasso, pois se organiza o conteúdo, bem como o que será ensinado e o que se aprende na escola e delimitações do território das disciplinas (SACRISTÁN, 2013). Essa realidade faz com que o sistema de ensino, os educadores e educandos estejam em constante “padronização” o que não permite que os saberes sobre a docência como função social façam parte do Currículo.

Para Arroyo (2013), os saberes acumulados que os educadores apresentam é direito do discente, de conhecer esses saberes, pois as lutas que os educadores passaram e até nos dias atuais ainda vivenciam, pode ser abordado no currículo e questiona,

“Por que entre tantos conhecimentos sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social.” (ARROYO, 2013, p. 72).

As vivências sociais, bem como políticas e culturais que os atores da educação experienciam não são contempladas e muitas vezes os próprios educadores não conhecem sua história e função social. Nem mesmo, muitas vezes conhecem as histórias dos estudantes com quem se relacionam todos os dias (ARROYO, 2013).

Se tornar um docente é a mais complexa das atividades profissionais, pois o educador é um trabalhador, que está rodeado de vários deveres estritamente estipulados. Os dilemas da profissão docente são diários e as implicações que envolvem o Currículo acarretam diretamente nas ações e afazeres dos docentes.

Portanto, o trabalho diário, real e cotidiano do professor, bem como o conhecimento acumulado tanto dos educadores, como também dos estudantes pode contribuir para visões mais realistas sobre ambos, para então proporcionar relacionamentos mais humanos e com uma imagem do trabalho real do educador e os desafios que enfrenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, pudemos compreender a relevância desse campo de estudo para analisar e refletir sobre os sistemas educacionais ao redor do mundo. Através do exame minucioso das definições de educação e sua evolução histórica, percebemos que a busca pelo conhecimento é uma constante na história da humanidade e que as práticas pedagógicas se transformaram ao longo do tempo para atender às necessidades de cada sociedade.

A globalização do currículo também se mostrou um aspecto crucial da educação contemporânea, com a disseminação de ideias e valores transculturais que moldam o aprendizado dos estudantes, tornando-se um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para uma educação mais



abrangente e inclusiva. Através da troca de experiências entre diferentes nações, é possível enriquecer as metodologias educacionais e promover uma compreensão mais ampla do mundo.

Nesse contexto, o currículo docente desempenha um papel fundamental, pois é ele quem planeja, executa e avalia as práticas pedagógicas dentro das salas de aula. O professor, ao longo do tempo, tem se adaptado às mudanças e demandas da sociedade, assumindo não apenas o papel de transmissor de conhecimento, mas também de mediador, incentivador da criatividade, formador de valores e, em muitos casos, de um verdadeiro agente de transformação social.

Os ofícios do professor são diversos e complexos, exigindo uma formação contínua e uma atualização constante de suas práticas. Além disso, é necessário reconhecer a importância de valorizar os educadores e proporcionar-lhes condições adequadas de trabalho, salários justos e recursos necessários para que possam exercer suas funções com excelência.

Portanto, a Educação Comparada é uma ferramenta valiosa para compreender os diferentes contextos educacionais, suas singularidades e desafios compartilhados. O intercâmbio de experiências entre nações, a reflexão sobre a evolução histórica da educação e a valorização dos docentes são elementos-chave para o aprimoramento dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social e intelectual das futuras gerações, segundo Freire (1985, p.7)

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito é transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 1985, p.7).

Nesse sentido, é fundamental que governos, instituições de ensino e toda a sociedade se engajem em um esforço conjunto para promover uma educação de qualidade, inclusiva e que esteja alinhada com as demandas de um mundo em constante transformação.



REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Os saberes do trabalho docente disputam lugar nos currículos. In.: Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, W. Educadores e Jequitibá. O Jornal de Montes Claros; Crônicas 30/12/2008. Disponível em: <http://jornal.montesclaros.cronistas.asp?cronista=Wanderlino%20>Acesso em 23 de Jul. de 2023.

ARANTES, M.G.R. & QUELUZ, L.C. Educação Comparada: Abordagem História, Possibilidades e Limites. Goiás: 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Margareth-Gomes-Rosa-Arantes_-Lara-Cristina-de-Queluz.pdf

ARRUDA, W. Educadores e Jequitibá. O Jornal de Montes Claros; Crônicas 30/12/2008. Disponível em: <http://ojornaldemontesclaros.com.br/mural/cronistas.asp?cronista=Wanderlino%20>Arruda

CIAVATTA, M. Estudos Comparados: sua epistemologia e sua historicidade. Trabalho, Educação, Saúde. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa. Campinas: Cedes, 1996, v. 3, n. 97.

Relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artmed, 2000.

Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FILHO, M. B. L. (2004). Educação comparada (3. ed.). Inep-Mec.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 8ª edição Ed. Paz e Terra S/A, 1985.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, J. A Inclusão do outro: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MATTELART, A.; NEVEU, É. Introduction aux cultural studies. Paris: La Découverte, 2003.

MORAES, M. C. O Renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

NÓVOA, A. Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 2-3, 1995.

Histoire et comparaison. Essais sur l'éducation. Lisbonne: Educa, 1998.



L'éducation comparée et les politiques éducatives dans l'espace européen. In: O'DOWD, M.; FÄGERLIND, I. (Ed.). Mapping European comparative education research perspectives. Stockholm: Stockholm University & The Prestige TMR Network, 2000. p. 201-224.

Os professores e o novo espaço público da educação. In.: O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais. TARDIF, M; LESSARD, C (Org.), 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Os professores e o novo espaço público da educação. In.: O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais. TARDIF, M; LESSARD, C (Org.), 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PACHECO, J. A. (org.). O Neoliberalismo na educação. Porto: Porto Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e saberes da docência. p. 15-34. In.: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. PIMENTA, S. G. (Org.). Textos de CAMPOS, et al. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o Currículo? In.: SACRISTÁN, J. G (Org.), Saberes e Incertezas sobre o Currículo. p. 16-35. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA. T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ed.; 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOCIAL, P. Como superar a extrema pobreza no Brasil. Ponte Social, 2021. Disponível em: https://pontesocial.org.br/post-como-superar-a-extrema-pobreza?gclid=Cj0KCQjw2eilBhCCARIsAG0Pf8s5UGCpwDbmVVaSufM7dQe5TgpPwhKC1UL23lLapWntfP5QqW1l1dQaAvrREALw_wcB. Acesso em 21 de Jul. de 2023.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Saberes Docentes e Formação Profissional. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOKARNIA, M. Necessidade de trabalhar é o principal motivo para abandonar a escola. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>. Acesso em 21 de Jul. de 2023.