

A formação do cidadão, um processo sociohistórico de mutação da universidade à escola básica

RESUMO: Este artigo analisa o processo sociohistórico de passagem da educação para a cidadania da universidade para a escola básica, centrando-se no contexto norte-americano e apoiando-se em exemplos do sistema educacional quebequense. Ele trata da mutação que se produziu sob o efeito conjugado da fragilização dos Estados-nações e do processo de globalização que se impõe às nossas sociedades atuais. Enquanto que a função universitária, no momento da recriação da instituição universitária moderna no século XVIII, estava centrada no desenvolvimento da cultura e da cidadania num quadro nacional, sua reorientação em profundidade no final do século XIX, nos Estados Unidos da América, fez dela uma universidade pragmática, no seio da qual as orientações instrumentais e econômicas ocuparam um lugar privilegiado. Enfim, ao longo do século XX, sob pressão do discurso ideológico neoliberal e numa perspectiva de globalização visando a mercantilização do saber e a adaptação do sistema de formação às exigências da economia de mercado, a universidade e o conjunto do sistema escolar viram-se progressivamente forçados a adotar uma perspectiva empresarial, como indústria de serviço. Assim, as finalidades de formação cultural e cidadã, que lhes eram próprias na origem, foram reenviadas à escola básica, mas esvaziando a educação para a cidadania de suas dimensões jurídicas e políticas que são seus elementos constitutivos fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva sociohistórica. Sistema escolar quebequense. Reformas dos sistemas escolares. Currículo do ensino primário. Educação para a cidadania. Cidadania. Concepções de universidade. Mundialização. Globalização.

Yves Lenoir

CRCIE e CRIE-CRIFPE¹
Faculdade de Educação
Universidade de Sherbrooke
y.lenoir@videotron.ca

Traduzido por Cristina d'Ávila
Revisado por Eric Maheu

(1)CRCIE = Chaire de pesquisa do Canadá sobre intervenção educativa; CRIE = Centro de pesquisa sobre intervenção educativa; CRIFPE = Centro de pesquisa interuniversitária de formação e profissão docente.

Introdução

Em face das profundas transformações que marcam atualmente as sociedades ocidentais, seus sistemas de ensino tornaram-se nesses últimos anos objeto de profundas reformas. Essas reformas possuem como principal razão de ser a modificação substancial dos modos de formação numa perspectiva de profissionalização e dos currículos escolares com a esperança de suscitar práticas profundamente renovadas por parte dos professores. Estas práticas deveriam favorecer aprendizagens escolares em conformidade com as expectativas e necessidades sociais (ORGANISATION 1995)². Assim, do Chile ao Canadá e da Bélgica francófona à Tunísia, as reformas realizadas evocam os mesmos fundamentos epistemológicos, cognitivos, psicológicos e socio-

(2) Vários outros organismos se manifestaram em prol da transformação dos conteúdos e dos modos de ensino. A título de exemplo, fizemos um levantamento de mais de 30 relatórios produzidos nos Estados Uni-

dos desde 1983, tratando exclusivamente do ensino e da formação para o ensino: American Association of Colleges for Teacher Education (1983, 1999), American Association of State Colleges and Universities (1999), American Council on Education (1999), Association of American Universities (1999), National Commission on Excellence in Education (1993), National Commission on Teaching and America's Future (1997), Carnegie Forum on Education and the Economy Task Force on Teaching as a Profession (1986), CEO Forum on Education and Technology (1999), Council of Learned Societies in Education (1996) e o Holmes Group (1986, 1990, 1995), Bureau international d'éducation (Brophy, 1999), sem esquecer dos relatórios de pesquisadores encomendados por diferentes associações, das quais Darling-Hammond (1999) e Scannell (1999). Numerosos relatórios emitidos pelo Conselho Superior de Educação do Québec, mas também por diferentes comissões instauradas pelo Governo quebequense e canadense, foram igualmente produzidos no Québec e no Canadá ao longo da última década com o objetivo de reivindicar a reorientação do ensino e da formação para o ensino. (Conseil Supérieur d'Éducation, 1992, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1998a, 1998b; Gouvernement du Québec, 1994, 1996, 1997; Lenoir, Hunter, Hodgkinson, de Broucker e Dolbec, 2000; Shapiro, Gaskell, Clandinin, Currie, Crocker e Fullan, 1994).

(3) Os outros quatro domínios gerais de formação são: saúde e bem-estar; orientação e empreendimento; meio ambiente e consumo; mídias.

lógicos, dentre os quais a perspectiva (socio) construtivista, a centralização no educando como sujeito do processo de aprendizagem, as perspectivas transversais e interdisciplinares e a elevação cultural dos alunos. A atualização desses fundamentos nos currículos escolares entende assegurar a profissionalização do corpo docente e se centrar no desenvolvimento das competências profissionais, elevar as exigências da formação, melhorar a qualidade da intervenção educativa. Enfim, os próprios currículos foram reestruturados profundamente para introduzir uma abordagem que se traduz no reagrupamento de disciplinas escolares em domínios de aprendizagem, numa abordagem por competência disciplinares e transversais, nos domínios gerais de formação possibilitando um processo de aprendizagem mais próximo da vida cotidiana, numa estruturação em ciclos de aprendizagem, numa concepção de atividades de ensino-aprendizagem com base na organização de comunidades de aprendizagem, etc.

Entre todas essas profundas transformações que caracterizam os novos programas curriculares, a introdução da educação para a cidadania se revela interessante sob diferentes pontos de vista. De um lado, trata-se de um conteúdo de ensino inédito inserido num currículo quebequense de ensino fundamental no campo do universo social, domínio de aprendizagem escolar que integra os programas disciplinares da história e da geografia. A educação para a cidadania se encontra igualmente como um dos cinco domínios gerais de formação sob o título de *Convivência e cidadania*³. Além disso, como trataremos mais adiante, não podemos conceber da mesma maneira a educação para a cidadania e o ensino das disciplinas escolares habituais. Por outro lado, ela se consitui em elemento ideológico, político e social importante nas nossas sociedades, diante do qual testemunham livros e artigos sobre a questão e as tensões que ela suscitou nos meios anglófonos do Québec, inquietos das visões implícitas aspiradas – tidas como nacionalistas – quando o novo currículo foi introduzido. Mas, sobretudo, no que nos concerne aqui, ela permite revelar uma transformação radical das concepções relativas às finalidades dos sistemas de ensino. É nesta ótica que vamos considerar, de um ponto de vista sociohistórico, a inclusão da educação para a cidadania no novo currículo de ensino primário em implantação atualmente no Québec (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2001a). O currículo anterior, datado dos anos 1980, incluía um programa de

educação pessoal e social, mas a educação para a cidadania não constituía um dos seus componentes. O currículo dos anos 1970 tinha esvaziado toda referência ao programa de *Boas maneiras* do currículo das décadas precedentes que era definido como conjunto de regras visando a disciplinar o comportamento e a linguagem e que se justificava por “sua fonte na caridade cristã” (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1959, p. 517). A introdução da educação para a cidadania no ensino primário é um fato importante que vale a pena compreender seus elementos, particularmente, sob o plano ideológico-educativo.

Enfatizaremos aqui o fenômeno da transferência, que é para nós um processo de mutação, da educação cidadã que se realizou da universidade para o ensino primário e secundário. Sublinharemos a ocultação da dimensão política que fundava a cidadania e que se exprimia particularmente por intermédio da literatura na concepção de universidade liberal e que, mais profundamente ainda, estava estreitamente ligada ao processo de desenvolvimento dos Estados-nações.

O Estado-nação e o princípio educativo fundamental de emancipação humana

Akkari (2002, p.540) nota que o “exame da história da maior parte dos sistemas educativos mostra que as ligações entre educação e cidadania apareciam evidentes”. Essa ligação nos parece igualmente historicamente incontestável. Os Estados-nações desempenharam um papel central na definição da escola que eles entendiam instaurar. Os sistemas educativos escolares, sistemas formais e contemporâneos, emanam dos Estados-nações (GREEN, 1997), unidades políticas sob formas muito diversas, que se constituíram a partir dos séculos XVII e XVIII (GUIOMAR, 1990; SCHNAPPER, 1994), através numerosos conflitos⁴, primeiro na Grã-Bretanha, depois nos EUA, na França e, finalmente, na Alemanha e na Itália⁵, antes de se generalizar progressivamente até meados do século XX com o processo de independência dos estados coloniais ou dos Estados resultante das duas guerras mundiais.

O Estado-nação, como forma de organização moderna das sociedades ocidentais, repousa, por um lado, na introdução no direito internacional dos povos a exercer sua soberania, o que

(4) É necessário lembrar aqui das guerras civis francesas do século XVI e o Estado absoluto de Luis XIV, as guerras religiosas, as guerras pela expansão territorial, as revoluções sociais ou políticas que ocorreram na Europa a partir de 1500.

(5) Consultar entre outros Barbier (2000), Brubaker (1997) e Guiomar (1990).

(6) Consultar os trabalhos da Escola moderna de direito nacional no século XVIII que se apoia na idéia de direitos universais e direitos individuais, mas impessoais.

modifica radicalmente as relações entre nação e Estado⁶ e, por outro lado, na idéia de indivíduo, cuja emergência durante o período medieval é apresentada por Gourevitch (1997). Este indivíduo, no Estado-nação, torna-se o cidadão, ser político e sujeito abstrato livre e igual em direito (SCHNAPPER; BACHELIER, 2000; THÉRIAULT, 1999). Assim, a legitimidade política moderna repousa no princípio da cidadania, que reúne e integra numa comunidade de cultura, todos os sujeitos membros de uma nação que ela inclui sob princípios universalistas políticos e jurídicos que transcendem os pertencimentos particulares e assegura o laço social que é o viver em comunidade. *We, the people!*

Qualquer que seja a lógica de operacionalização do sistema educativo, a finalidade primeira de todo sistema de educação concebido no contexto de emergência dos Estados-nação era de formar seres humanos livres, emancipados, iguais. A criação desses Estados-nações se inscreve numa rejeição do modelo que dominava até então, em oposição aos poderes religiosos, aristocráticos, monárquico e, mais recentemente, coloniais. A esse respeito, um dos fenômenos mais importantes no avanço em direção à modernidade política foram os conflitos de religião que, segundo Gauchet (1998, p.17), prepararam a “saída da religião” sob a ação do pensamento liberal burguês. Schnapper e Bachelier (2000, p.28) sublinham a esse propósito que “a modernidade política implica um princípio de separação da ordem política e da ordem religiosa”. Essa idéia se manifestou pela primeira vez depois dos horrores das guerras de religião que devastaram a Europa (HOBSBAWM, 2000). Dois processos antagônicos emergiram: de um lado, o de uma Europa da secularização, em terra protestante, lá onde prevaleceu, a favor da ruptura com Roma, uma inscrição contínua das igrejas nacionais na esfera pública; de outro lado, o da laicização nos países católicos (particularmente na França do século XIX), caracterizada pela unidade confessional na qual a emergência de uma esfera pública liberada do domínio da Igreja romana somente ocorreu graças a uma intervenção voluntária, digamos cirúrgica, do poder político.

Neste contexto, a especificidade dos sistemas educacionais instaurados era de integrar “as populações em uma comunidade de cidadãos” (SCHNAPPER, 1994, p. 28) e de lhes garantir o exercício de práticas democráticas, o que requer a fundação e a institucionalização de uma “escola democrática que deve ofere-

cer a todos as capacidades intelectuais necessárias para participar realmente da vida pública”. (SCHNAPPER, 1994, p. 95)

A essa vontade de emancipação⁷, ligada à instauração de processos democráticos, é necessário associar a necessidade de desenvolvimento de pertença nacional para todos os Estados-nações. Assim se criou, particularmente no quadro dos Estados-nações multiculturais, uma tensão viva entre a pesquisa de uma homogeneização, de uma unidade cultural, e o reconhecimento das variedades e variações culturais no mesmo Estado, entre a defesa dos direitos e dos interesses individuais e corporativistas e a responsabilidade e o comprometimento social, entre a necessidade de uma consolidação do Estado e a consideração das particularidades políticas. Os sistemas escolares, a partir do século XIX, contribuíram para assegurar essas duas missões, num sentido ou noutro, como ilustrado por Haire e Manley-Casimir (2000, p.230). Nicolet (2002, p.376) exprime claramente: “a primeira questão [...] considera a própria noção de cidadania e a possibilidade de formar um indivíduo autônomo, crítico, desenvolvendo nele mesmo o sentimento de pertença e de responsabilidade para com a comunidade”. Helly (2000) sublinha, a esse propósito, que “somente os programas de educação para a cidadania e a incitação pela implicação social parecem fazer consenso” junto às instâncias governamentais ocidentais.

Até pouco tempo atrás, o discurso oficial sustentado pelos diferentes governos (por exemplo, na França, nos Estados Unidos ou no Québec), exprimia como finalidade do sistema educacional o desenvolvimento integral da pessoa humana. A este respeito, um levantamento de 50 definições de educação vindas de todos os horizontes (LENOIR, 2001) evidencia a existência de duas tendências opostas quanto à função do processo educativo e às suas finalidades: por um lado, uma perspectiva individualista em oposição a uma perspectiva coletivista; por outro lado, uma perspectiva de controle social (formar ou transformar o sujeito aprendiz) em oposição a uma perspectiva de abertura (ajudar o sujeito aprendiz a se formar ou a se transformar). A combinação dessas tendências segundo uma perspectiva cartesiana – que podemos, em alguns casos, associar a sistemas políticos – permite conceber diferentes concepções de intervenção educativa e de educação para a cidadania. Mas, fundamentalmente, ao menos no plano ideológico, tornar-se ser humano procede de um pro-

(7) Pettit (1997) lembra que uma dupla concepção de liberdade era evidenciada nos debates da época moderna, associada assim à emancipação humana e ao conceito de cidadania: A liberdade negativa se fundamenta na ausência de interferências físicas, sociais, psicológicas, mais ou menos intencionais, da parte do outro. A liberdade positiva, como controle de si, requer tanto a ausência das interferências que uma participação ativa do ser humano na tomada de controle ou no controle de si, tanto no plano do pensamento que no plano da ação. Sua tese é que a concepção republicana da liberdade e da cidadania requer uma terceira perspectiva fundamentada no princípio da não-dominação e na ausência de controle pelo outro. Esta terceira opção traduz o que nós compreendemos por liberdade, pois ela implica a independência com relação à vontade do outro, o que não exclui, portanto, a interdependência e a solidariedade consentidas. O reconhecimento comum é a única possibilidade de ultrapassar a dialética do mestre e do escravo (HEGEL, 1807; KOJÉVE, 1947) e as diferentes formas de exclusão e de negação sociais que ela suscita.

cesso de emancipação. Como dizia tão bem o pintor Kokoschka (1986, p. 31), “como tornei-me um ser humano? Pois não se é um homem pelo simples fato de se ter nascido. É necessário tornar-se humano novamente a cada instante”. Tal é a visão educativa fundamental dos Estados-Nações no momento do seu processo de constituição!

Assim, os sistemas educativos escolares tiveram como finalidade primeira a formação do cidadão, isto é, o desenvolvimento integral do ser humano culto: um ser autônomo, responsável, apto a agir na sociedade de forma reflexiva e crítica. Como afirmou Goldring (2000, p.9) pela França, “a missão da escola não é de remediar a desigualdade social, mas de formar cidadãos capazes de pensar por eles mesmos para fundar uma sociedade livre da ignorância e das ligações servis”⁸.

(8) Se o sistema educativo francês se apoia num processo de seleção progressiva dos melhores, dos mais merecedores “na superioridade dos espíritos” (GOLDRING, 2000, p. 34), o sistema escolar dos Estados Unidos se apresenta como não seletivo e não discriminatório, a seleção social atuando entretanto no início da vida ativa, na competição (struggle for life), onde os melhores se destacarão e terão sucesso nas suas vidas. Ambos processos de inclusão-exclusão social recorrem assim a modalidades operacionais distintas, a escola parece, entretanto, assumir uma função social muito mais importante na Europa francófona.

Entretanto, como sublinhamos, a operacionalização desta visão educativa cidadã deve ser temperada pela exigência do desenvolvimento da identidade e da integração nacionais. Sobre esse assunto, Farmer (1968, p.4) demonstra, apoiando-se em numerosos exemplos de criação de universidades, que seu renascimento no início do século XIX sob a iniciativa dos Estados-nações europeus se fundou em três princípios essenciais: “(1) a universidade está subordinada ao Estado; (2) a universidade serve especificamente de voz de propagação do espírito ou da idéias de nação; e (3) a universidade possui como tarefa primeira o crescimento do conhecimento mais do que unicamente a perpetuação da bagagem de conhecimentos herdada”. Assim, no contexto do século XIX, os Estados-nações europeus concebem que é de responsabilidade exclusiva das universidades – identificadas então como as únicas detentoras do mundo do pensamento – desenvolver a consciência e a identidade nacionais. Assim, a função de desenvolvimento da consciência cidadã pertencia à Universidade.

É por isso que, para se compreender o lugar atual de uma educação para a cidadania, um retorno à evolução das concepções de formação universitária se impõe.

Da universidade liberal numa visão cultural e cidadã à universidade da excelência, instrumental e economicista

É a partir da universidade renovada do século XIX que se evidencia o trabalho de integração social, sob os planos inseparáveis da cultura e da cidadania. Ora, atualmente, a universidade, sobretudo norte-americana, abandonou o que era da ordem de sua principal missão educativa. Tal é a tese de numerosos universitários como veremos adiante.

Mas, para melhor entendermos os impactos de uma tal transformação social sobre a concepção social da universidade, retornemos à história, pois, como escrevia Bloch (1977, p.47), “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas, não é, talvez, menos vão se fatigar para compreender o passado, se não sabemos nada do presente”. Pelas exigências da exposição, começemos, inicialmente, pelo passado. A Figura 1 esquematiza os diferentes modelos de universidade que serão tratados.

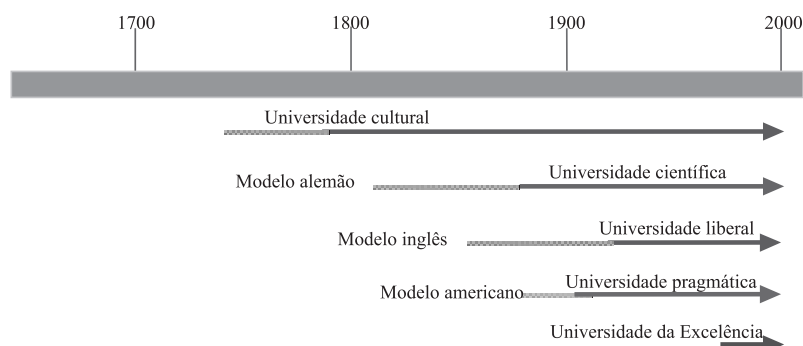


Figura 1 - Diferentes modelos de universidade

A universidade cultural e cidadã

No final do século XVIII e início do século XIX, a universidade moderna foi instituída na Alemanha no quadro do Estado-nação prussiano. Tal insitucionalização seguia uma lógica largamente compartilhada por outros Estados-nações que se desenvolviam progressivamente na Europa há pouco mais de um século. A fundação da Universidade de Berlim em 1810, por exemplo, testemunha a vontade da Prússia de mostrar que a consciên-

cia nacional germânica se mantinha intacta, mesmo com a humilhação a que foi submetida pela França napoleônica (FARMER, 1968). Aparecendo como uma necessidade intelectual, ela permite “de produzir uma réplica cultural ao invasor” (FERRY; PERSON; RENAUT, 1967b, p. 10). d’Irsay (1935) coloca em evidência os laços estreitos que se tecem entre os diferentes Estados-nações europeus e as universidades que eles criam, num contexto social e político difícil banhado no romantismo em expansão, no liberalismo político e no sentimento coletivo de pesquisa da liberdade colocada por numerosas reivindicações sociais e diversos movimentos revolucionários.

No início, Kant (1992/1798) considerava que a universidade deveria ser fundada numa concepção imanente e emancipadora da razão, conceito que entende exprimir o princípio de universalidade que deverá caracterizar a universidade renascente e reunir, sob a égide da filosofia, as disciplinas científicas emergentes (STICHWEH, 1991) e ordená-las – tal a visão de Schelling e Schleiermacher (D’IRSAY, 1937; FERRY; PERSON; RENAUT, 1967a) – segundo o papel de cada uma no grande conjunto que constitui o sistema de disciplinas científicas em formação. Se, no plano do saber, a razão substitui as crenças e a filosofia a teologia como reino das ciências, no plano do poder, para os idealistas alemães, o Estado substitui a Igreja e o sujeito republicano sucede ao poder monárquico e aristocrático. Assim, segundo Kant, a ordem moral, e a educação que ela requer e que se apóia na liberdade e na razão (KANT, 2000), poderia substituir a ordem ontológica que havia prevalecido até então.

A questão que esteve no centro do debate se situava no processo de emancipação pelo qual os seres humanos poderiam chegar ao estado da razão sem destruir o que precedia, ou como formulou Schiller (1967/1793-1794) na época, passar do estado de natureza ao estado de razão sem destruir o primeiro, isto é, sem suprimir os aspectos da tradição aos quais se reconhecia necessário atribuir um certo valor. Mais praticamente, como evitar uma revolução do tipo daquela que se produziu na França? Como evitar a aplicação da frase de Mirabeau: “para tudo reconstruir, seria necessário tudo demolir”? O conceito mediador que assegurará a passagem harmoniosa, é o de cultura. Trata-se de uma palavra antiga, mas um conceito novo na época, forjado no século XVIII ao mesmo tempo que inúmeras outras palavras novas ou

reintroduzidas na linguagem corrente com uma nova significação, como indústria, arte, democracia, ideologia, burocracia, liberalismo, proletariado ou classe social. Williams (1965, 1968) documentou a emergência do conceito de cultura e sua evolução na Grã-Bretanha entre 1780 e 1950. Para Dieckhoff (2000, p.43) aparição do conceito de cultura como sinônimo de educação e de formação do espírito é contemporânea, na segunda metade do século XVIII, de dois fenômenos importantes: a emergência do indivíduo como sujeito autônomo e a ascensão da nação como sujeito coletivo”.

O conceito de cultura, sob a impulsão alemã, entre outros de Fichte (1767/1803), Schelling (1767/1803), Schiller (1767/1793-1794), Schlegel (1841), Schleiermacher (1797/1808) e von Humboldt (1797/1809), advém um conceito central e com dupla significação⁹. Por um lado, ele permite fundar a identidade dos cidadãos de um Estado-nação, cimentando e unificando o saber. De acordo com o pensamento alemão dos séculos XVIII e XIX, a cultura se torna objeto da *wissenschaft*, de estudo filosófico-científico. Por outro lado, a cultura traduz o processo de desenvolvimento do caráter, da *bildung*. Assim, na universidade moderna, tal como foi concebida e atualizada na Alemanha, particularmente em Berlim sob a direção de von Humboldt, o processo de formação cultural se define pela pesquisa de novos saberes e pelo ensino, despertada pela idéia de saber pela tomada de consciência da razão e da consciência de si, de sua identidade nacional. A pesquisa e o ensino são assim considerados indissociáveis.

Optando pela concepção liberal de universidade de Schleiermacher, inspirada por “uma visão de unidade humana, e mais particularmente de unidade nacional” (D’IRSAY, 1937, p. 216), em oposição à concepção, autoritária e totalitária, completamente submissa ao Estado, de Fichte que estigmatizava o modelo universitário pré-moderno e sua formação anacrônica, caótica e confusa (FERRY, 1967a), von Humboldt defende a independência da pesquisa e do ensino em relação ao Estado e uma distinção entre eles, a primeira pertencendo à própria academia, já existente, a segunda pertencendo à nova Universidade. Todavia, numa preocupação de unidade da ciência, as ligações estreitas entre as duas instituições devem assegurar que esta universidade seja “fundada no princípio da pesquisa, do trabalho científico desinteressado, e do ensino de qualidade. Este último seria uma

(9) Consultar igualmente os textos de Fichte, Schelling, Schleiermacher, Humboldt, Hegel publicados em Ferry et al. (1997a), que mostram o debate em torno da concepção de universidade que deve prevalecer e a visão liberal de alguns dos filósofos no que ela assegura em educação os laços entre os desafios políticos e culturais.

consequência dos trabalhos criadores e sempre renovados dos seus professores” (D’IRSAY, 1937, p. 187) e rejeitaram a educação utilitarista e as aplicações práticas que caracterizaram a universidade pré-moderna. Observa-se aqui os primeiros sinais de exclusão da instituição universitária das formações profissionais e sua submissão ao sistema de disciplinas científicas pelos dois séculos seguintes, tal como o colocou em evidência Stichweh (1991).

Assim concebida, a universidade moderna alemã, na qual o ensino e a pesquisa não estão preocupados com a utilidade (STICHWEH, 1991) e na qual a filosofia, como expressão globalizadora do saber, ocupa um lugar preponderante, corresponde ao modelo cultural. Por sua ligação com o Estado-nação, ela “entende formar o homem antes de pensar ao trabalho profissional que ele exercerá” (D’IRSAY, 1937, p. 188). Ela propõe, sinaliza Readings (1996, 68), um modelo “que visa fundir as tradições do passado às ambições futuras no seio de um campo unificado de cultura”. Ela encontra sua legitimidade na sua função primordial de transmissão da cultura e, no contexto dos Estados-nações, da cultura nacional, evitando entretanto, segundo as concepções de von Humbolt, de permanecer tanto na reflexão filosófica como lazer intelectual, quanto na utilidade prática como instituição submetida às vontades do Estado. Este Estado, que se tornou o guardião da cultura nacional, financia a universidade e garante a sua independência e a liberdade de pensamento, de ensino e de pesquisa, atribuindo-lhe a responsabilidade da liderança da educação nacional. A cultura, assim compreendida, é a realização emancipadora do ser humano pela mediação de um saber nem indeterminado, nem determinado na sua aplicação: a cultura é saber verdadeiro, livre, crítico e unificado guiando a ação humana e coletiva. É, como nota Kesteman (2000, p.30), “no conceito de cultura, baseado no de racionalidade, que será representado por um tempo essa missão da universidade” que se afirma universalista no que se refere ao saber e aos valores humanos, livres das contingências políticas e econômicas.

Em seguida, a universidade alemã se caracterizou pela sua adesão ao modelo científico, às abordagens experimentais sob a pressão dos estudos médicos e sob a impulsão particularmente de uma indústria química em busca de novos saberes científicos, como também pela insitucionalização da pesquisa científica, até então exercida nas Academias independentes. (STICHWEH, 1991).

Física experimental e física matemática, ciências naturais e biológicas seguiram e os métodos de ensino e de pesquisa científica se expandiram para as universidades suíças, austríacas e holandesas segundo o mesmo modelo, o que não foi o caso da França onde o ensino universitário científico e a pesquisa continuaram separadas. (D'IRSAY, 1937)

Quanto à universidade inglesa, esta adotou um modelo sensivelmente diferente, no qual a filosofia foi substituída pelos estudos literários como disciplina central. É a literatura, nos diz Schlegel (1841), bem mais que a filosofia, que reúne um povo em uma nação. É interessante notar aqui que o conceito de literatura nasce igualmente entre os séculos XVII et XVIII e designa inicialmente o projeto de desenvolvimento cultural inglês. (WILLIAMS, 1965). É com o cardeal Newman (1907/1852; 1909/1872) que o modelo de universidade liberal foi sistematicamente desenvolvido. O que é fundamental, nessa perspectiva, é que não são os conhecimentos particulares, mas a cultura intelectual, este cimento, esta síntese orgânica que assegura a unidade dos saberes – a verdade – e lhe atribui um sentido, o sentido do conhecimento (literário). Para Newman (1909/1872), o modelo ao qual ele remete é o de *Studium Generale*, ou do que ele qualifica de *School of Universal Learning*, no qual “se aprende saberes de todos os tipos graças à comunicação e à circulação do pensamento através das trocas interpessoais”. (NEWMAN (1909/1872, p. 6). Mais precisamente, “é o lugar onde centenas de escolas trazem suas contribuições; onde o pensamento pode vagar e especular tranquilamente, certo de encontrar seu equivalente em qualquer atividade antagonista e seu julgamento no tribunal da verdade. É o lugar onde a pesquisa é fortemente desenvolvida e onde as descobertas são verificadas e refinadas, onde as precipitações imprudentes se tornam inofensivas e os erros expostos, consequência do choque das idéias com outras idéias, do saber com outros saberes”. (NEWMAN, 1909/1872, p. 17). Resumidamente, “o saber é um todo e cada ciência se consitui em uma parte [...] todas as partes do saber estão conectadas num conjunto” (NEWMAN, 1907/1852, p. 99) e nenhuma possui proeminência sobre as outras. Mais ainda, Newman insiste no fato que o saber é um todo orgânico; ele não se constitui em meio para alcançar um fim, mas il é um fim em si mesmo, o da “cultura intelectual”, “um fim suficiente para se apoiar e para buscá-

(10) Um recente documento produzido pelo Sindicato dos professores universitários do Québec (FÉDÉRATION... 2004, p.9) levanta a questão da renovação do corpo docente universitário do Québec e condena essa "instrumentalização ou reificação do saber que o transforma em meio mais que em finalidade".

lo". (NEWMAN, 1907/1852, p. 102)¹⁰. A dignidade e o valor de um tal saber liberal se concretiza na realização do *gentlemen*, aquele que se reconhece por uma "inteligência cultivada, um gosto refinado, um espírito franco, equitativo, imparcial, um comportamento nobre e cortês na conduta de sua vida".(NEWMAN, 1907/1852, p. 122)

Assim, o modelo liberal, que se alimenta diretamente de concepções anteriores que predominaram por vários séculos privilegiando uma cultura geral, as *Humanitas*, fundada numa formação literária, se inscreve em oposição ao modelo científico e, sobretudo, a todo modelo que repositasse sobre o saber prático e sobre o princípio da utilidade do saber. Mas a cultura geral, por intermédio da literatura, não está mais voltado para a Antiguidade; ela visa, antes de mais nada, o desenvolvimento da idéia de nação, a formação de uma identidade nacional, a formação do cidadão. Para Readings (1996, p. 76-77), "a literatura é, ao mesmo tempo, o agente e a expressão da unidade orgânica da cultura nacional, o poder sintético da cultura em ato".

Da universidade pragmática à universidade da excelência

Ora, inicialmente se opera nos Estados Unidos, uma mutação radical, a partir do final do século passado para uns (JUDY, 1993), a partir dos anos 1970 para outros sob os governos de Reagan e Thatcher (READINGS, 1996). Mas esta diferença de apreciação não resulta em desacordo sob o plano histórico; ela decorre simplesmente do grau de importância concedido ao fenômeno que se acelera substancialmente nos últimos 35 anos. Essa mutação se estenderá progressivamente em toda América do Norte e ela tende atualmente, levada pela globalização¹¹ e pela ideologia neoliberal, a se enraizar em todo o planeta.

O novo modelo iniciado nos EUA, cujo defensor é Whitehead (1929), pode ser qualificado de pragmático, assim como o fazem Lessard e Tardif (2006) levando em conta os trabalhos de Drèze et Debelle (1968) sobre as concepções de universidade. A universidade se caracteriza então por uma orientação "vocacionista" (profissionalizante no sentido norte-americano) que requer o desenvolvimento de saberes práticos e socialmente úteis, o que evidencia os trabalhos de historiadores da educação nos EUA (CREMIN, 1961; KLIEBARD, 1986, 1992a, 1992b; RAVITCH, 2000; RUDOLPH, 1977; TANNER; TANNER, 1990). Como demonstram esses traba-

(11) Para evitar confusões conceituais, definimos, retomando os escritos de Enders (2004) que se apoia em Scott (1998) e Teichler (2004), a internacionalização como o processo de cooperação recíproca entre Estado – e por via de consequência entre organizações como as universidades - a partir de atividades que se realizam levando em conta suas especificidades, seus campos de competência e seus limites (incluindo o respeito às fronteiras). Em contrapartida, a globalização, que se tornou possível pelas transformações tecnológicas que conduziram a uma "redução" do mundo (BARROW; DIDOU-AUPETIT; MALLEA, 2003; LACOSTE, 2002), remete antes de mais nada ao primado da economia e da livre circulação dos capitais financeiros.

lhos, após a guerra civil e com a onda de industrialização galopante no final do século XIX, se impõe uma corrente que prega uma revolução de concepção de educação liberal que se manteve em vigor a partir da ruptura com a pátria-mãe¹². Esse movimento progressista (PARKER, QUINCY, WARD, HERBARTIANS, DEWEY, etc.) se inscreve em oposição às concepções humanistas tradicionais que privilegiavam uma educação não utilitarista, cultural e acadêmica (RUDOLPH, 1977, p. 14) decorrente da concepção de educação tradicional britânica, cultural e humanista. Judy (1993) considera que a fundação da Universidade John Hopkins nos EUA em 1870 por um magnata industrial atesta pela primeira vez essa transformação crucial na concepção de universidade enfocando uma formação superior dirigida à profissionalização acadêmica e ao ensino de um saber instrumental.

Callahan (1964) observa que o sistema escolar estadunidense se deparou, no final do século XIX, como assinalamos para a universidade, com as pressões de *lobbies* patronais tornados poderosos, mas também de uma parte da opinião pública. Ele foi conduzido a adotar os modelos industriais nos quais a visão “vocacionista” era de levá-lo a responder às necessidades econômicas da sociedade. Pinar (1998, p.205) anuncia explicitamente: “As escolas públicas americanas foram criadas há mais de 100 anos para preparar os cidadãos para ocupar os empregos em uma economia industrial”. É então nesta época e após uma maturação de mais ou menos um século, que se forja o Estado-nação *estadunidense* e que seu sistema de educação integra plenamente os atributos que lhe fundam: uma comunidade de indivíduos cidadãos unidos por um conjunto de crenças e símbolos que concorrem para o destino do Estado e que são orientados em direção ao cumprimento da função messiânica de liberação de todos os seres humanos por uma ação voluntarista. Tornar-se americano não se concebe sem um comportamento ativo, sem uma formação para o agir, garantia de realização da “destinação de um povo eleito” e do “mito americano”.(MARIENSTRAS, 1988)¹³

Para Horkheimer (1974), fundador da Escola de Frankfurt, assim como para Horkheimer e Adorno (1974), essa mutação se caracteriza pelo fato de que a razão instrumental, centrada no imediatismo do presente, se substitui à razão subjetiva dos tempos modernos, orientada pelo futuro e progresso, que tinha ela mesma, anteriormente, dominado a razão objetiva, baseada no

Ela “se refere ao processo de crescimento de interdependência e, ultimamente, de convergência das economias dos Estados, e de liberação dos câmbios e dos mercados” (ENDERS, 2004, p. 367), o que implica entre outros o estabelecimento de uma cultura global, a reestruturação dos Estados-nações concernentes e a supressão das fronteiras nacionais. Se a internacionalização está mais associada à mobilidade física das pessoas, à cooperação acadêmica e à transferência de conhecimentos, a globalização remete à competição, aos “jogos” do mercado e, em educação, à mercantilização do saber. Quanto à mundialização, ela exprime um fenômeno tendencialmente global que existe há muito tempo, como demonstra Boyer (2000) e Le Goff (2002). Ela deve ser pensada, como Braudel (1979) evidencia, como um sistema que integra de modo inseparável quatro aspectos: econômico, social, cultural e político. Fenômeno multidimensional que não pode ser reduzido “à única esfera do comércio internacional” (MICHALET, 2002, p. 19), a mundialização remete assim à coabitação e à interdependência dos sistemas sociais. Importa, então, evitar a confusão entre mundialização e globalização, o que é muito frequente (MICHALET, 2002, p. 19). Seria necessário conceber a globalização como uma opção do capitalismo a serviço de seus interesses financeiros, sustentado pela ideologia neoliberal, entre outras possibilidades que oferece a mundialização. Agregamos que se os Anglosaxões adotam o termo “globalização”, os franceses preferem geralmente o termo “mundialização”. Segundo uma análise detalhada apresentada num jornal brasileiro de 2 de novembro de 1997 (FOLHA DE S. PAULO, 1997), o primeiro termo veicularia a idéia de que a prática de uma nova ordem mundial é o resultado de políticas econômicas orientadas, enquanto que o segundo termo seria traduzir, como acabamos de afirmar, a idéia de uma impulsão imposta pelas necessidades independentes de qualquer vontade, de uma fatalidade livre de qualquer intervenção. Outros ainda, como Melucci (1995) da Universidade de Milão, preferem falar de “planetarização”.

(12) Esse movimento no campo da educação acompanha uma transformação mais profunda – a passagem da missão de evangelização e de renção para a missão de operacionalizar os princípios democráticos nas sociedades totalitárias ou vistas como atrasadas.

(13) Para um estudo aprofundado da concepção de nação americana de seus fundamentos, de seus dis-

curso de legitimação e de sua evolução e para uma análise das concepções estadunidenses que animam seus entendimentos de educação e de cidadania, consultar, entre outros, Jacquin, Royot et Whitfield (2000), Lacombe (1997), Lenoir (2002b, 2005), Lenoir, Kalubi et Lenoir-Achdjian (2006), Marienstrass (1976, 1988), Ravitch (2000).

passado como sistema referencial. Ao invés de priorizar a pesquisa da verdade pela cultura ou pela ciência, próprio aos dois modelos precedentes (liberal e científico), a universidade se coloca doravante a serviço do progresso social e procede, ao mesmo tempo, a uma mutação que conduz à substituição da idéia geral de cultura por uma burocratização generalizada. Na concepção de Whitehead (1929) entretanto, tal como sublinham Lessard et Tardif (2006) a formação universitária não exclui nem a cultura geral nem a ciência; estas deveriam contribuir para uma formação integrada que permite responder às expectativas e necessidades sociais do mundo atual.

(14) Para compreender como a ideologia neoliberal foi colocada em prática no campo da educação na província de Ontário no Canadá entre, 1995 e 2000, sob o nome de Common sense revolution, consultar Basu (2004) e Bélair (2004). Para um olhar mais preciso sobre a origem, evolução e características da ideologia neoliberal, ver Anderson (1996), Dostaler (2001), Klein, Tremblay e Dionne (1997) e Pasche e Peters (1997).

Contudo, a corrente neoliberal¹⁴ atualmente hegemônica, que se atualiza num processo de globalização de trocas econômicas e culturais e que é legitimada por um discurso social “economicista” (BEAUCHEMIN; BOURQUE; DUCHASTEL; BOISMENU; NOËL, 1995, p.8) “deixa de lado os grandes ideais emancipatórios das modernidades liberal e providencialista, marginaliza as idéias de progresso (individual e social), de solidariedade ou simplesmente de felicidade”. A universidade imaginada por Whitehead (1929) ou mesmo colocada em prática pelos EUA durante a primeira metade do século XX, que separava a cultura da ciência como havia identificado Snow (1957), se modificou substancialmente sob o impacto do discurso neoliberal, sob o peso das pressões econômicas seguidas pelos poderes políticos, e sob o efeito da crise financeira da qual ela foi objeto.

É importante salientar aqui que os debates em torno da reforma do sistema de ensino quebequense após a Segunda Guerra Mundial, reforma que foi finalmente colocada em prática a partir da metade dos anos 1960 após o relatório da *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1963-1965), mais comumente denominado de “Rapport Parent” (sobrenome de seu presidente), opunham os defensores de uma educação católica tradicional apoiada nas humanidades clássicas de origem européia francesa, aos promotores de uma educação de caráter científico e instrumental. Assim, por exemplo, para Gingras (2000/1956), a perspectiva humanista repousa sobre uma maneira de ser, sobre uma cultura geral, e não sobre uma maneira de fazer. Existe então uma oposição entre duas filosofias da educação qualificadas de irreduzíveis e cujas características essenciais se traduzem em inglês pelas ex-

pressões *being-doing* et *training-schooling*. O modelo de referência no qual se apoia é, aliás, o da educação liberal, no sentido britânico do termo. Ao contrário, os argumentos centrais sustentados pelos promotores da reforma que pertencem às novas camadas sociais da sociedade quebequense (HAMELIN, 1966) estão centrados na necessidade de adaptar o sistema escolar às exigências econômicas de uma sociedade em profunda mutação.

Para Hamelin (1966) ou Joly (1966), para o relatório Rioux (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1968) assim como para Mellouki (1989) e Dandurand (1990), as escolhas realizadas pela comissão Parent inscrevem a escola quebequense numa nova direção, em função de uma sociedade “que prioriza a produtividade e o desenvolvimento da economia, mesmo se isto traga por consequência a acentuação das clivagens sociais e a renúncia para a realização de certos valores”. De nosso ponto de vista (LENOIR, 2006, p.37), o Québec se insere progressivamente na lógica educativa pragmática norte-americana. Essa integração se realiza através de um caminho construído delicadamente durante 40 anos, a partir de quatro ajustamentos sucessivos dos currículos escolares, fazendo sistematicamente referência de um ponto de vista ideológico, á dimensão humanista, apresentada como transhistorica e entendida como humanismo renovado, depois como pluralismo cultural e enfim como abordagem cultural. A ligação com o passado cultural quebequense, francófono, católico, apresentado como único e exemplar, foi sempre afirmado e atado, magicamente é verdade, até os últimos anos quando se afirma explicitamente no discurso oficial as opções laica e neoliberal, pragmática, utilitária e instrumental! Assim, enquanto que o Québec pretendeu, ou desejou, manter por mais de meio século, uma ligação orgânica entre ciência e cultura, as pressões do sistema econômico – e da população – e o peso atual da ideologia neoliberal impõem uma concepção utilitarista de ensino.

Readings (1996), assim como Green (1997), sob vários aspectos, avançam que esses fatores, associados particularmente ao poder crescente das grandes corporações multinacionais¹⁵, são a fonte do declínio do Estado-nação e, por isso, da concepção de cultura que os modelos anteriores de universidade haviam introduzido. Para Green (1997, p.2), a educação entrou numa *post-national era*. No lugar da universidade da cultura, fundamentalmente nacional, concebida e apoiada pelo Estado-nação, se discerne

(15) Segundo Carnoy (1999, p.19), que fornece vários exemplos ilustrativos, preferimos recorrer ao termo “multinacional” em lugar de “transnacional” para caracterizar esse tipo de empresa, pelo fato que “elas possuem escritório num grande número de países mas conservam uma grande parte de seu ativo no circuito de sua economia nacional. A saúde das multinacionais é então largamente tributária da política econômica nacional”.

doravante a operacionalização de um modelo de universidade que ultrapassa o modelo pragmático. Esse novo modelo, que se desenvolve na América do Norte e que, hoje, saiu à conquista do mundo, levado pela globalização, se caracteriza, se quisermos seguir o pensamento de Readings (1996), pela adesão a um *slogan*, a excelência.

O que isso significa? O termo é bem conhecido na América do Norte. Basta visitar os *sites* internet das universidades quebequenses, canadenses e estadunidenses para se convencer. Isso acontece igualmente em outros lugares, na França, por exemplo, tal como testemunha o livro do ex-ministro da Educação nacional, Allègre (1993, p.232), *L'âge des savoirs: pour une renaissance de l'université*, que propõe, entre outros, abrir a universidade aos conhecimentos a fim de “renovar a pesquisa e reconhecer a excelência”. É abundantemente empregado pelos políticos, seguido pelos poderes universitários e difundido para o grande público pelos jornais e revistas de grande tiragem. A revista *Maclean's*, por exemplo, tem feito há mais de dez anos uma avaliação do conjunto das universidades canadenses. O *US News and World Report's* tem feito o mesmo nos EUA há vários anos. É importante constatar que os critérios em vigor são fundamentalmente quantitativos ou absolutamente não validáveis. Nesse último caso, são portanto apresentados como indicadores de resultados. Portanto, a taxa de sucesso dos estudantes não garante que eles tenham sido excelentemente formados e que tenham se tornado seres educados, e o número de volumes numa biblioteca não garante que a prática da leitura tenha se expandido e que a consulta das obras na biblioteca seja pertinente ou de uso freqüente. E o que dizer do critério “reputação”? As publicidades preparadas pelas universidades usam igualmente abundantemente o termo: garante-se evidentemente que o estabelecimento assegura um ensino excelente, que ele garante uma formação excelente. Tal publicidade que reivindica os padrões de excelência não comporta risco pois a palavra é vazia de sentido. Mais exatamente, a palavra pode incorporar todas as significações que gostaríamos de lhe atribuir. Para Readings (1996p. 29), “a noção de excelência, que funciona menos para colocar em prática observações efetivas que para assegurar uma avaliação exaustiva, serve bem mais para inserir a universidade numa rede de instituições burocráticas”, em fun-

ção das necessidades da globalização dos mercados e dos interesses das grandes firmas multinacionais.

Resumidamente, a idéia de excelência elimina toda referência às concepções anteriores, mesmo que essas concepções pertençam a um ou outro dos modelos (liberal ou científico). Ela rompe assim, igualmente, o laço tradicionalmente existente entre a função de aculturação nacional assumida pela universidade e a formação de um povo republicano cidadão de um Estado-nação. Seria então a universidade da excelência uma organização multinacional a serviço, não de um povo, mas de interesses de grandes corporações que visam controlar a economia mundial, produzir uma cultura de massa padronizada e consumista, e a controlar as orientações políticas dos Estados-nações? Não é de se surpreender que os chefes dos países mais possantes do mundo tenham se reunido, no final do século XX, em Berlim, tendo como agenda a questão das relações com as grandes corporações. Não se trata somente de um desengajamento do Estado, mas de um recuo do ideal democrático, devido à fragilidade do controle político, devido ao fato que as corporações multinacionais, que ditam as regras do jogo e que não estão preocupadas com os princípios democráticos, escapam aos poderes estatais (ROBINSON, 1995), devido igualmente ao fato que os poderes nacionais, submetidos cada vez mais aos mecanismos do mercado internacional, se vejam progressivamente enfraquecidos e reduzidos. A autoridade política assujeitadas cada vez mais às grandes multinacionais (sistemas empresariais e sistemas financeiros), se desloca em direção às entidades supranacionais regionais (a Alena, a Com-uniidade européia, etc.) e internacionais (o FMI, o Banco mundial, o G7, a organização mundial do comércio, a ONU, a OTAN, OCDE, etc.), entidades que impõem aos Estados-nações “os diktats das burocracias supranacionais” (THÉRIAULT, 1997, p. 29).

Barrow, Didou-Aupetit e Mallea (2003), que analisam os impactos da Alca (Acordo de livre comércio norte-americano)¹⁶, assinado em 1993 e efetivado em 1994, sobre a educação universitária no Canadá, nos EUA e no México, evidenciam claramente que as universidades e os outros intelectuais não tomaram consciência da importância capital desse tratado para os sistemas educativos desses três países. Apoiando-se num quadro conceitual extraídos dos princípios do neoliberalismo e constituído de três fatores

(16) Em inglês, o acordo se chama North American Free Trade Agreement (NAFTA). O Alena foi precedido por um acordo de livre comércio Canadá-Estados Unidos, conhecido em inglês como CUFTA (Canada-United States Free Trade Agreement) assinado em 1985 e colocado em prática em 1989.

estruturantes que são a globalização econômica, a liberalização dos mercados e a pós-industrialização, esses autores evidenciam o estabelecimento de uma organização econômica fundada na competição entre três estruturas de mercado regionais (três blocos) que são a América do Norte, a Europa e a Ásia-pacífica. Eles lembram que a globalização dos sistemas educativos é um processo político voluntário e não um evento inexorável determinado pela tecnologia. Assim, ela é imposta pelas leis nacionais, pelos tratados e pelos organismos internacionais. Eles mostram que as políticas praticadas no Canadá em relação à educação universitária são largamente determinadas pelos princípios de uma economia neoliberal. Segundo Passet (2003), o economista John Williamson, que se tornou ultimamente economista chefe do Banco Mundial, qualifica a política defendida pelo G7 em 1989 de “Consenso de Washington”. Ele sintetiza esse consenso ideológico em dez pontos que traduzem o ponto nevrálgico das concepções neoliberais defendidas entre outros por von Hayek (1985/1944), Milton Friedman (FRIEDMAN; FRIEDMAN, 1971/1962) e a Escola de Chicago:

- 1) Manter um orçamento austero que limite as despesas públicas a fim de evitar desequilíbrios e inflação.
- 2) Estabelecer uma fiscalização que favoreça as rendas elevadas, os mais aptos a investir, reduzir as isenções de base e generalizar as taxas sobre o valor agregado.
- 3) Adotar uma política monetária assegurando as taxas de juros favoráveis à poupança e à importação de capitais.
- 4) Manter uma taxa de câmbio frágil para favorecer a competitividade sobre os mercados e as exportações.
- 5) Garantir a liberdade de trocas, eliminando ou reduzindo as barreiras aduaneiras e assegurando a livre circulação de capitais no mundo inteiro por uma abertura de fronteiras.
- 6) Favorecer os investimentos estrangeiros oferecendo-lhes as mesmas vantagens que aos capitais nacionais.
- 7) Privatizar os serviços públicos e sustentar a criação de empresas privadas.
- 8) Sustentar a concorrência eliminando as subvenções do Estado e deixando se estabelecer o justo preço pelo mercado.
- 9) Assegurar a desregulamentação suprimindo todo freio e obstáculo à iniciativa econômica e à livre concorrência.

10) Reforçar os direitos de propriedade para encorajar a criação privada da riqueza.

É claro que um tal programa, que leva à fragilização e à negação dos Estados-nações e de suas políticas nacionais (EVANS, 1997; CARNOY, 1999), conduz ao “desdobramento da *esfera econômica* sobre sua própria lógica” (PASSET, 2003, p. 9) e reforça “sua capacidade de impor essa lógica a todos os níveis da vida econômica” (PASSET, 2003, p. 9). Mais ainda, Passet (2003) evidencia que à oposição da corrente liberal e da tradicional, de Smith à Keynes, passando por Stuart Mill, Jevons, Walras ou Marshall, para os quais, de uma maneira ou de outra “permanece a finalidade da satisfação das necessidades humanas para a qual o mercado é o melhor instrumento” (PASSET, 2003, p. 9), a corrente neoliberal inverte a relação entre os meios e os fins: o neoliberalismo “finaliza o instrumento e instrumentaliza a finalidade. O desempenho financeiro colocada como objetivo supremo justifica todos os sacrifícios humanos: flexibilidade dos salários e do emprego, regressão da proteção social” (PASSET, 2003, p. 10). Mais ainda, como sugere em 1984 d’Orwell, segundo Crozier (2000), os poderes neozelandeses estimam que é importante impor às universidades a linguagem dos negócios, mesmo se elas resistem, pois elas deveriam terminar por aderir. Assim, como todo discurso ideológico hegemônico, este enuncia o que deve ser tomado por verdade e mostra que ele é de fato a verdade pois corresponde ao que se vive. Esse processo de naturalização é próprio da ideologia que se apresenta como expressão da realidade, como discurso legitimado designando as finalidades às quais aspira toda a sociedade (ANSART, 1974).

Nesse contexto, o sistema educativo é doravante apresentado pelos homens políticos e os líderes econômicos como uma “indústria de serviço” que deve se submeter às mesmas normas e às mesmas regras de toda empresa econômica: competitividade, desregulamentação e privatização, descentralização com controles acrescidos, redução de despesas públicas e de custos por aluno, gestão racionalizada dos meios educativos, mercantilização do saber, etc. (CARNOY, 1999). Isso decorre da implementação de processos competitivos ferozes entre os estabelecimentos universitários e busca de fundos, de subvenções de pesquisa, de postos de professores, de equipamentos infra-estruturais, de

estudantes. Apple (1999) assinala que “como em outras nações sob influência de forças ideológicas neoliberais [...] o governo inglês estabeleceu uma intensa competição entre as universidades sobre o plano da pesquisa de fundos e de recursos. Tomando por base uma escala em cinco níveis, as universidades são hierarquizadas umas em relação às outras em função de sua produtividade em pesquisa. As mais performantes são assim recompensadas por um fortalecimento no seu financiamento, as que se encontram abaixo da tabela recebem proporcionalmente um menor financiamento. Trata-se de uma imensa pressão sobre cada universidade a fim de que cada uma aumente sua produtividade em pesquisa. Uma tal orientação conduz a uma pressão concomitante nos professores universitários” (APPLE, 1999, p. 344). Ao lado das classificações em todo tipo de instituições escolares, sob os planos internacional e nacional para as universidades¹⁷ e sob o plano nacional para as escolas secundárias, assim que o hábito é bem estabelecido tanto nos EUA, como no Canadá e no Québec, as instituições quebequenses têm o dever, imposto pelo poder político, por exemplo, no caso das universidades, de assinar contratos de desempenho e, no caso das comissões escolares que geram as escolas primárias e secundárias, de adotar planos de sucesso. É interessante lembrar aqui que o comitê conselheiro do Primeiro Ministro do Canadá sobre a ciência e a tecnologia recomendava em 1999 que a missão dos universitários, que inclui o ensino, a pesquisa e a extensão (serviço à coletividade), seja completado por uma quarta função, a da inovação, compreendida como pesquisa e produção de novos bens e serviços para responder às necessidades do mercado (BRUNEAU, 2000). Mercantilização e comercialização do saber tornam-se assim finalidades explícitas da atividade universitária, que tornou-se atividade empresarial¹⁸.

(17) Em relação aos EUA, ver por exemplo Meredith (2004) e Powers (2004).

(18) Sobre o desenvolvimento da universidade empresarial, ver, entre outros, Gibbons (1998), Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott e Trow (1994), Morey (2004) e Powers (2004).

A educação se inscreve numa perspectiva da economia do saber na qual “o capital humano é o saber que os indivíduos adquirem ao longo de suas vidas e que utilizam para produzir bens, serviços e idéias num contexto de mercado” (BARROW; DIDOU-AUPETIT; MALLEA, 2003, p. 3). Após o *Wingspread Statement* de 1992, o Comunicado de Vancouver de 1993 e a Conferência de Guadalajara em 1994 sobre a cooperação norte-americana em educação universitária numa perspectiva de desenvolvimento econômico, numerosos programas foram

implementados para favorecer as trocas de diferentes ordens entre os três países: o *Consortium for North American Higher Education Collaboration* (CONAHEC), o *North American Institute* (NAMI), o *North American Higher Education Mobility Program* (NAHEM), o *Fulbright Program*, o *Higher Education Community Partnership* (HECP), etc. Se eles não podem se comparar com programas de longa tradição implementados pela União Europeia (MUSSELIN, 2004), é que a lógica subjacente que prevalece é diferente. Para Barrow, Didou-Aupetit e Mallea (2003) como para Skilbeck e Connell (1996), a diferença essencial está no fato de que todas as medidas de promoção de uma internacionalização do saber foram concebidas na América do Norte para resolver problemas de integração econômica. A concepção de sistemas educativos inscritos numa lógica de mercado, em consonância com os princípios de uma indústria de serviço priorizada pela Alena, tem conduzido principalmente a uma redução da ajuda governamental e a um crescimento dos custos de escolaridade (BARROW; DIDOU-AUPETIT; MALLEA, 2003; TD Bank Financial Group, 2004), o que leva observadores à crença do declínio da qualidade da formação universitária (LEWINGTON, 1995). Apoiando-se somente nos argumentos econômicos, uma tal abordagem tem por efeito que ela pode “acelerar e aumentar a colonização da educação superior definindo estreitamente os interesses corporativos e políticos que corrompem seus objetivos mais igualitários, democráticos e humanitários” (LEWINGTON, 1995, p. 170). Além disso, uma forte tendência, trazida pela Alena, seria de criar um poder geral, capaz de entrar em competição com os outros blocos regionais sob os planos não somente econômico, mas também social e intelectual, o que requer que essa nova entidade seja portadora de uma mesma identidade social e cultural (KATZ, 1996). Essa orientação é, entretanto, contestada por diferentes forças que entendem preservar as diferenças culturais, lingüísticas e religiosas.

De acordo com diferentes especialistas da questão no Québec (BEAUCHEMIN, 1995), para responder às exigências deste fenómeno de globalização, o discurso neoliberal alavanca o princípio da excelência acompanhado de outros termos – eficiência, eficácia, *performance*, flexibilidade, responsabilização, etc. – tendo em vista harmonizar as práticas sociais com os imperativos do novo

(19) Sobre os efeitos da privatização em educação ver Carnoy (2000), Saltman (2000) e Whitty e Edwards (1998).

panorama mundial onde parece jogar doravante o destino das sociedades. E essa ideologia se atualiza na economia de mercado, na privatização¹⁹, na desregulamentação, na mercantilização do humano e do saber. Em síntese, o que parece fundar como último recurso a excelência universitária seria sua inscrição nessas perspectivas e sua capacidade de desempenho num mercado em expansão.

A universidade torna-se então uma organização burocrática, tecnocrata segundo Freitag (1995; 1996), que não pode mais de nenhuma maneira ser considerada como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1976); bem ao contrário, ela se insere numa rede organizacional mundial e ela se torna uma organização completamente orientada para a pesquisa da excelência econômica que, se pensarmos bem significa “pesquisa de produtividade e de lucro”, na medida em que a universidade é assimilada a uma empresa que vende seus serviços. Mas essa finalidade, que serve igualmente de referência e de critério de medida, necessita dramaticamente de conteúdo humano de formação, de perspectivas sociais, da “dimensão civilizatória” que caracterizava a universidade desde a sua fundação há 800 anos (FREITAG, 1995). Rocher (2000) evidencia o perigo que corre tal noção de excelência que arrisca colocar entre parênteses, senão de excluir, a função crítica do universitário como intelectual: ao perigo de uma deriva utilitarista, produtivista e empresarial, se agrega o de um elitismo radical. Outros autores (por exemplo, ENGELL; DANGERFIELD, 2002; PRESS; WASHBURN, 2000) se inscrevem na mesma perspectiva de Rocher sublinhando a perda de dimensões culturais e sua redução, como pelo saber em si mesmo, à comercialização, à pesquisa do lucro. Tal apreensão vem de longe. Em 1946, Innis, economista canadense, destacava os perigos de uma submissão da universidade às leis do mercado, fazendo menção que um dos maiores perigos seria a supressão da liberdade intelectual dos universitários.

Será necessário pensar como Wilshire (1990) no desmoronamento moral da universidade, uma vez que a universidade moderna alemã do século XIX havia colocado a educação moral no centro de suas responsabilidades? Como Freitag (1995) no naufrágio de uma universidade que perdeu suas referências culturais e intelectuais? Como Readings (1996) numa universidade que cai em ruínas? Como Tudiver (1999) nas universidades canadenses

que estão à venda para os que oferecerem mais? Como Aronowitz (2000) que é urgente dismantelar essa manufatura do saber que torna a universidade empresarial? Em todo caso, é irrefutável que as universidades norte-americanas, incluindo ao menos parcialmente as universidades quebequenses, se dobrem às exigências da comercialização do saber, quaisquer que sejam seus perigos. (TURK, 2000)

A passagem das questões culturais e da educação para a cidadania à escola básica

Poderíamos pensar que o neoliberalismo triunfante, que põe fim ao Estado tutelário (JOBERT, 1995) e ao Estado-providência, conduziria a um retorno ao Estado liberal. Tal interpretação poderia se impor como uma evidência a favor da redescoberta das virtudes do mercado autoregulador, das benesses da livre empresa, da promoção da iniciativa privada, da responsabilização dos atores sociais. Entretanto, essa interpretação se revela tanto ingênua quanto equivocada, a história não sendo nunca circular. Essa crença pode levar os professores universitários em geral, e os pesquisadores em educação em particular, a becos sem saída em matéria de pesquisa e de compreensão de seus fenômenos de estudo.

Então, em lugar de gritar “O Estado providência está morto... viva o Estado liberal”, sustenta Readings (1996), seria mais justo dizer “O Estado está morto... viva as corporações multinacionais...” A tese que ele avança em *The University in ruins* é retomada de uma maneira ou de outra por vários autores (ARONOWITZ 2000; BARNET; CAVANAGH, 1994; BARNET; MÜLLER, 1974, BLOOM, 1987; BOND E LEMASSON, 1999; BURBULE E TORRES, 2000A; GREEN, 1997; JUDY, 1993; KENNEY, 1986; LYOTARD, 1979; MICHALET, 2002; OHMAE, 1995; TRACHTENBERG, 1982; TUDIVER, 1999; WALLERSTEIN, 1991): o Estado-nação que ganhou forma nos séculos XVII e XVIII no Ocidente, viveu e se viu doravante suplantado no final do século XX por corporações multinacionais e de interesses privados que não têm interesse pelas concepções elaboradas pelos Estados-nações até o final dos “gloriosos anos trinta”. Essa mutação econômico-política tem um impacto direto e capital sobre a idéia de universidade, sobre a representação social de suas funções e sobre a atividade universitária.

Em nome da busca de excelência (isto é, competitividade e mercantilização do saber e da pesquisa da rentabilidade para responder às pressões político-econômicas), as universidades norte-americanas têm deixado de lado suas preocupações pela cultura e pela formação do cidadão. Como escreveram Burbules e Torres (2000b), “a versão neoliberal da globalização [...] se reflete em educação privilegiando, e mesmo impondo, as políticas particulares sob o plano da avaliação, do financiamento, das normas, da formação dos professores, do curriculum, da instrução e dos exames” (TORRES, 2000b, p. 15). Doravante, pertence aos níveis fundamental e médio a responsabilidade de assegurar as formações em constante proliferação que tomaram a forma de “educações para...”, e onde as educações para a cultura e para a cidadania foram introduzidas nos novos currículos. Molnar (1996) sinaliza uma expansão sem precedentes da cultura submetida à ideologia do mercado e às expectativas das corporações econômicas nas escolas primárias norte-americanas: “a escola é [...] o período ideal para influenciar as atitudes, construir as lealdades de longa duração, introduzir novos produtos, testar os mercados, promover as novas experiências, e acima de tudo, gerar vendas imediatas” (MOLNAR, 1996, p. 110). Para Giroux (2003), “a cultura comercial substitui a cultura do povo, a linguagem do mercado substitui a da democracia. Ao mesmo tempo, a cultura comercial corrompe a estrutura da sociedade civil e a função da escola se transforma para substituir ‘à democracia de cidadãos uma democracia de consumidores’ (GRACE, 1997, p. 315). Esse consumismo tem por consequência oferecer esse tipo de cidadania às crianças e aos adultos”.(GRACE, 1997, p. 120)

Freitag e Pineault (1999) evidenciam essa visão de redefinição de cidadania na perspectiva da globalização procedendo à análise do projeto do *Acordo multilateral sobre Investimento* (AMI) que havia sido preparado sob a direção da Organização para a cooperação e desenvolvimento econômicos (OCDE). Se esse projeto, redigido secretamente, foi descoberto em 1997 pelo organismo americano Citizen Watch, depois fortemente denunciado a partir de numerosos movimentos democráticos e análises críticas, sua retirada não significa que o programa e suas intenções tenham sido evacuados. O objetivo estabelecido seria “a criação de um novo espaço econômico supranacional no interior do qual os direitos econômicos dos investidores seriam protegidos de toda ingerência po-

lítica [...] [o que permitiria] a atribuição de um conjunto de direitos inalienáveis às corporações multinacionais”.(PINEAULT, 1999, p. 35). Concretamente, trata-se de conceber o novo cidadão, no quadro de uma economia globalizada, como um “investidor”, um “detentor de ativos” e de subordinar a soberania política a seus interesses, o que vai ao encontro de toda consideração a respeito da solidariedade social, mas reforça a lógica individualista e mercantilista. Num tal contexto, o sistema de ensino não pode senão se colocar a serviço das exigências econômicas.

Se as funções para a formação cultural e cidadã, doravante, não pertencem mais à universidade, elas foram remetidas à escola básica. Com efeito, Audigier (2004) constata, a partir da análise de vários currículos, que a “educação para a cidadania tende a desaparecer em vários sistemas educativos para os alunos mais velhos quando estes atingem a maioridade jurídica” (p. 1). Essas formações seriam então dirigidas aos mais jovens.

O novo currículo quebequense de ensino primário (Governo do Québec, 2001a) testemunha amplamente, tal como precisamos na introdução, essa tomada de responsabilidade que acaba de lhe ser confiada pelo poder político. Destacamos além do mais, a inserção da dimensão empresarial como um dos domínios gerais de formação no novo programa do primário (Governo do Québec, 2001a). De fato, como destaca Audigier (2002a), com a introdução de diferentes “educações para...”, a noção de educação “designa claramente aqui um objetivo prático”. (AUDIGIER, 2002a, p. 459). De nosso ponto de vista, essa tendência traduz um deslocamento importante de função do sistema de ensino (BOURDIEU, 1967): não é mais a função de transmissão da tradição cultural e aquisição de saberes que são prioritárias, mas a função de adaptação que inclui uma preparação para o meio profissional, para uma profissão, adaptação às necessidades da economia, e uma função de integração ao *corpus* social, isto é, à aquisição de condutas que respondam às expectativas sociais. Dito de outra forma, o que importa é a aculturação a uma economia de mercado onde o ser humano se submete às suas exigências, às suas pressões, à sua ética, onde o saber se monetariza, onde a cultura se materializa²⁰, se compra e se vende, onde a cidadania seria ensinada como uma outra matéria escolar; o que importa é o processo de socialização impositivo dos futuros adultos. West (1994, p.42) nota que “a cultura de mercado, as dimensões morais priorizadas pelo mercado

(20) Em um documento de referência para o corpo docente sobre A integração da dimensão cultural na escola e que visa à elevação cultural da formação escolar, o ministério da Educação do Québec (Governo do Québec, 2001c), depois de ter afirmado a necessidade “de adotar uma visão comum sobre esses sujeitos” (Governo do Québec, 2001c, p.

2), sublinha a impossibilidade de “anunciar uma definição de cultura que seja unânime” (Governo do Québec, 2001c, p. 2) antes de apresentar três interpretações correntes e de concluir que “outras maneiras de ver podem ser seguramente válidas também” (Governo do Québec, 2001c, p. 2). O documento apresenta em seguida três meios explícitos para assegurar a elevação cultural – “reservar um maior espaço para as disciplinas naturalmente portadoras de cultura; favorecer uma abordagem cultural para ensinar certas disciplinas; prever explicitamente a integração da dimensão cultural nas disciplinas (Governo do Québec, 2001c, p. 3) - que exprimem essa apreensão da cultura enquanto bem materializado.

e as mentalidades que ele condiciona fazem implodir as estruturas comunitárias, corrompem aquelas da sociedade civil e destroem lentamente o sistema de educação concebido para as crianças”.

A concepção de educação para a cidadania se inscreve então numa perspectiva de socialização em uma “orientação principalmente comportamental” (AUDIGIER, 2002b, p. 54), esquecendo a dimensão política (o viver juntos na cidade), “a educação para os poderes”. (AUDIGIER, 2002b, p. 55). A esse respeito, Audigier (2004) lembra justamente que três características constituem o centro da cidadania: o *status* atribuído a um ser humano pertencente a uma comunidade política; um conjunto de direitos e deveres no quadro da soberania política; um sentimento de pertença. Por consequência, sempre segundo Audigier (2004), a educação para a cidadania deve ser, primeiramente, uma educação para o direito, isto é, ela deve privilegiar “a interpretação, o debate, o conflito de valores e de princípios, em detrimento de uma visão normativa e dedutiva”. (AUDIGIER, 2004, p. 6). Ora, essa perspectiva é geralmente evacuada, constata esse pesquisador. É importante também construir essa iniciação ao direito não em torno da aprendizagem de regras ou de normas, mas em torno da construção de instrumentos de pensamento principalmente de conceitos (dentre os quais, o de igualdade, de lei, de justiça, de liberdade). Ela deve ser, em segundo lugar, uma educação para o poder, ou seja, uma educação que questione “os modos de organização da escola, a atribuição e exercício de poder, os dispositivos correspondentes e seus modos de funcionamento, mais ainda os poderes que nós adultos, somos dispostos a conceder aos alunos”. (AUDIGIER, 2004, p. 6). Enfim, em terceiro lugar, a educação para a cidadania não pode deixar de lado a dimensão de pertença, mesmo se esta noção traz atualmente diversas interpretações. Trata-se de passar de uma cidadania da obediência e da pertença a uma cidadania deliberativa, participativa e instrumental, no sentido em que a prática da função cidadã está no centro do processo de educação para a cidadania, no qual a noção de liberdade tem por base o princípio republicano de não-dominação e não somente a ausência de interferências (liberdade negativa) ou somente o domínio de si (liberdade positiva). (PETTIT, 1997)

Ora, uma análise do currículo do ensino primário no Québec conduz à constatação de que ele não se inscreve nessas orienta-

ções. De fato, a orientação dominante dos currículos atualmente concebidos agrega claramente os resultados da enquête INES da OCDE (1995) realizada em 12 países, a fim de avaliar as expectativas do público a respeito do ensino. Esses resultados mostram que se o ensino das matérias escolares é sempre considerado, uma importância maior ainda é concedida à inculcação de qualidades tais que a confiança em si, as qualificações e os conhecimentos requeridos para a obtenção de um emprego, assim que a atitude para viver numa sociedade multiétnica. Para Ravitch (2000), tal tendência, fortemente presente no sistema escolar dos EUA, constitui duas das três falsas concepções que são a causa das conseqüências negativas às quais ele se encontra submetido²¹. A primeira é a crença de que a escola pode resolver não importa qual problema político e social. A segunda conduz a pensar que a aquisição de saberes disciplinares estruturados é relativamente pouco importante, comparativamente à importância concedida ao comprometimento dos alunos na suas atividades e ao desenvolvimento da experiência. Ravitch agrega aqui a posição de Audigier (2004) que sublinha a necessidade de bases conceptuais sólidas para sustentar e refletir as práticas cidadãs.

Sempre tomando por base a análise de diversos currículos, Audigier (2004) conclui que “a educação para a cidadania aparece como um imenso bazar que se pode interpretar como um terreno no qual a sociedade, por via das autoridades escolares, deposita tudo o que julga útil para se introduzir na escola e que não ocupa espaço em outras disciplinas instituídas, bazar no qual os professores vão escolher o que pensam ser interessante e mais adaptado para os alunos, bazar que se assemelha ao nosso mundo, uma vez que a educação para a cidadania é o lugar principal de introdução ao conhecimento do mundo”. (AUDIGIER, 2004, p. 12). A análise de várias obras quebequenses relativas à educação para a cidadania na escola primária chega à mesma constatação (MEYERS, 2003), pois encontramos um grande número de termos que remetem a uma multiplicidade de preocupações de diversas ordens relativas à multiculturalidade, à ecologia, à paz, à inclusão, ao individualismo, ao consumo, à saúde, ao bem-estar social, ao civismo, ao respeito ao outro, à igualdade, às liberdades humanas, etc. Resumidamente, a educação para a cidadania aparece como um grande bazar no qual se chocam inculcação às normas (socialização) e participação na construção da autono-

(21) A terceira falsa concepção enunciada por Ravitch (2000) é a crença que somente uma parte da juventude é capaz de se beneficiar de uma educação de alto nível.

mia por cada ser humano. Mas “os currículos oficiais deixam à distância toda esta problematização”. (AUDIGIER, 2004, p. 13)

Para Nootens (2001, p.217), “a reflexão sobre a cidadania e a mundialização é, fundamentalmente, uma reflexão sobre o poder, seu exercício, seu controle”. Tal orientação se revela ainda mais importante porque a desestruturação da sociedade global, das identidades culturais prévias, das identidades coletivas nacionais, mas também os processos de individualização exacerbados, de tribalização das existências humanas e de “guetização”, sem esquecer os efeitos de uma marginalização crescente das camadas desfavorecidas da população provocados pelos fenômenos de mundialização e globalização, tem suscitado o crescimento de movimentos sociais poderosos que lhes desafiam. Para Castells (1997), “trata-se não somente de movimentos ativistas visando transformar as relações humanas no nível mais fundamental, como o feminismo e o ecologismo, mas também, todo um jogo de movimentos reativos que criam foruns de resitência em nome de Deus, da pátria, da identidade étnica, da família, da localidade, dito de outro modo, dos elementos fundamentais de uma existência milenar hoje ameaçada sob o ataque conjugado e contraditório das forças tecno-econômicas e dos movimentos sociais transformadores”. (CASTELLS, 1997, p. 2)

Duas observações se impõem aqui. Primeiro, o poder político está cada vez mais submetido às exigências e pressões econômicas (BALL, 1998; BURBULES; TORRES, 2000a; CARNOY, 1999; CHESNAIS, 1997; GIROUX, 2003; HELLY, 2000; MICHALET, 2002; PASSET, 2003). Haire e Manley-Casimir (2000) mostram, no Canadá, que “as últimas décadas testemunharam de uma transformação nos documentos que apresentam a política governamental passando de uma orientação cidadã no seio da qual os estudantes estavam preparados para assumir seu papel de cidadãos responsáveis, à uma orientação econômica no seio da qual os estudantes são preparados para assumir um papel de trabalhadores no contexto de uma força de trabalho global e competitiva”. Depois de comparar o discurso do Ministro da Educação de Manitoba em 1916 que declara que a escola tem como papel o desenvolvimento dos deveres de cidadãos nos alunos, com o discurso do Ministro da Educação da mesma província em 1991, que atribui à escola a função de formação de trabalhadores altamente competitivos, eles agregam: “essa tendência pode ser vista como a pres-

são exercida sobre cada escola e sobre o sistema escolar para formar uma parceria com o mundo dos negócios que em princípio deve está centrado na educação, mas com uma intenção subjacente de estabelecer laços estreitos com os custos de produção. O conceito de cidadania responsável, que deveria ser central na teoria e na prática educativas, é substituído nas políticas escolares por uma agenda econômica". Tal análise é igualmente realizada pelos autores de *Globalization and education. Critical perspectives* (BURBULES; TORRES, 2000a), pelos pesquisadores como Aronowitz (2000), Bond e Lemasson (1999), Laval (2003), Ravitch (2000), Tudiver (1999). Estamos longe de uma concepção de cidadania tendo por referência a relação ao poder e aos elementos políticos e se torna imperativo refletir sobre o tipo de ética que veicula uma tal concepção (CHEMILLIER-GENDREAU, 2003; LENOIR, 2002A, 2005; PASSET, 2003). Dominam bem mais as visões de instrumentalização e de inculcação de comportamentos conformes às regras e normas sociais estabelecidas ou julgadas desejáveis pelas forças econômicas.

Segundo poderia parecer surpreendente questionar a pertinência da introdução nos novos currículos que adotaram, na maioria dos países ocidentais, uma abordagem por competências, que se anunciam socioconstrutivistas sob o plano de seus fundamentos epistemológicos, e que impõe uma elevação cultural e uma educação para a cidadania. Eis aí, à primeira vista, a expressão de uma vontade explícita de assegurar uma educação cultural e cidadã. Trata-se então de uma melhora sensível. Isto resta a ver e a provar no que será efetivamente colocado em prática nas salas de aulas e nas escolas. Lembramos que os conceitos nascem, no fundo, de uma falta, da necessidade de se nomear uma realidade que acaba de se tornar socialmente objetivada ou que se perde ou, ainda, que exprime uma ruptura na dinâmica social. Como bem demonstrou, por exemplo, Williams (1968) com relação ao surgimento do conceito de cultura, Freitag (1973) com o olhar da institucionalização sociohistórica, Snyders (1965) com o conceito de criança, Moscovici (1968) com o de engenheiro ou, ainda, Benveniste (1969) com o de sagrado na civilização indo-européia, as novas inserções nos currículos podem carregar outros objetivos – de socialização instrumental e de aprendizagem utilitarista preparatória para a formação de uma força de trabalho adaptada, por exemplo - diferentes da busca da emancipação

(22) Para uma análise crítica do conceito de cultura no novo currículo primário quebequense, consultar Carignan (2005), Chené e Saint-Jacques (2005).

humana e da realização cultural como capacidades de dar sentido e como exercício do domínio de si. A questão fundamental remete então, para além do discurso oficial, para a necessidade de desvelar a significação veiculada pelos conceitos empregados, de cultura (e de elevação cultural)²², de cidadania, de nação e de educação. Assim, segundo Saint-Jacques e Chené (2005), a concepção de cultura que parece predominar no novo programa de ensino primário e nos documentos que o acompanham, além de repousar num discurso conceitual ambíguo, senão contraditório às vezes – o que ilustra bem o documento de trabalho ministerial sobre *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* anteriormente citado (Governo do Québec, 2001b) que possui três acepções diferentes e sublinha que “outros pontos de vista podem ser também válidos” (Governo do Québec, 2001b p. 2) –, é fortemente baseada no consumo de bens culturais, numa perspectiva consumista perfeitamente em consonância com a concepção economicista neoliberal, em harmonia com a representação do saber como bem de consumo, e com a representação dos estudantes como consumidores e não produtores de saber. A educação escolar seria então uma organização fundada na criação da dependência e não numa visão de liberdade.

Conclusão

A introdução da educação para a cidadania na escola primária e secundária pode tornar-se uma resposta apropriada? Uma tal introdução deve ter em vista qual tipo de cidadania e em resposta a quais expectativas, num contexto de fragilização dos Estados-nações, de empresa de ideologia neoliberal num processo de mundialização política, econômica, tecno-científica, social, cultural?

Frente aos diversos perigos (dominação econômica, redução dos poderes democráticos, uniformização e modelização de mensagens, mercantilização do patrimônio, de bens e serviços culturais, perda de identidades, empobrecimento do pensamento, exacerbação dos particularismo, aumento das intolerâncias, etc.) aos quais nossas sociedades se deparam hoje em dia, Koïchiro Matsuura (2000), mostra a necessidade da sociedade civil tentar “cada vez mais se erguer em força de resistência. [...] A da proteção da diversidade cultural é provavelmente uma outra dessas

referências cada vez mais amplamente compartilhada. E com razão, pois a “diversidade cultural” é também fundamental à sobrevivência da humanidade que a “diversidade natural” (MATSUURA, 2000, p. 2). Como aplicá-la à educação para a cidadania? A questão da educação para a cidadania, para Gandin e Apple (2003) é destacada no seu estudo sobre projeto de escola cidadã em Porto Alegre, colocando claramente o que está em jogo: ou bem ela visa o desenvolvimento de uma cidadania em prol da emancipação humana sobre bases coletivas, fundada no diálogo crítico e no agir político, sobre a tomada de decisão numa democracia ativa e participativa, ou bem ela favorece a inserção individual, como capital humano, na lógica economicista do mercado.

De fato, se os modelos científico e liberal de universidade e, mais amplamente os sistemas de ensino ditos tradicionais comportam neles uma opção elitista forte, é necessário se perguntar se o modelo de Universidade de excelência e de escola utilitarista não comportam neles os fundamentos do processo de exclusão e alienação sociais. Se o fenômeno fosse invertido, o resultado não mudaria, senão para pior. Pode-se conceber o ser humano como um simples elemento de um conjunto, um ator isolado tendo por motivação o interesse instrumental? Pode-se conceber como únicas perspectivas humanas e sociais as relações utilitaristas de tipo mercantil?

Fundamentalmente, o que atravessa essa análise de transformação das concepções de educação para a cidadania ao longo dos últimos séculos, é a idéia de utilidade ou, como menciona Caillé (2003/1989), aquela de razão utilitária que anima a ação humana. A perspectiva utilitária de educação para a cidadania é também presente na concepção de universidade científica ou liberal. E portanto, ela difere profundamente da concepção que prevalece atualmente. Sigamos sobre esse ponto Caillé (2003/1989) que distingue três registros de utilitarismo, cada um deles podendo ser associado a uma perspectiva “vulgar” referindo-se ao uso corrente, quando as ações de um indivíduo são instrumentais e calculadas e não visam senão a satisfação de seu único interesse pessoal, ou “distinta” que refere ao uso filosófico, quando a felicidade de um maior número de pessoas é levada em conta. Se o utilitarismo prático se apóia na instrumentalização calculada da ação, o utilitarismo teórico ou positivo, se refere aos discursos de ordem cognitiva das ciências humanas e sociais que consideram

que os seres humanos “são exclusiva ou principalmente, utilitaristas práticos” (CAILLÉ, 2003/1989, p. 144). Quanto ao utilitarismo normativo, ele levanta a questão da justiça dos atos, preceitos, normas ou instituições em função de sua possibilidade de maximizar a felicidade do maior número em função de utilidade efetiva, empírica, (perspectiva “vulgar”) ou em função de uma norma ideal (perspectiva “distinta”).

O que permite estabelecer estas distinções é que a visão do liberalismo econômico primitivo pertencia, nós assinalamos acima citando Passet (2003), ao utilitarismo prático “distinto”, assim como as concepções de universidade científica e liberal. As concepções dos filósofos alemães que conceberam o modelo de universidade cultural procedem mais do utilitarismo normativo. Enfim, a visão economicista de educação pertence ao utilitarismo prático “vulgar”, o que caracteriza a universidade de excelência e a concepção atual, neoliberal, de educação. Como, então, abordar a questão de uma educação cidadã que repousa na convicção de que os interesses individuais primam sobre o interesse geral, a menos de acreditar que esse último não é senão a soma de todos os interesses singulares, que as dimensões políticas e jurídicas que fundam a cidadania estão a mercê das escolhas individuais, empíricas e calculadas? Eis-nos aqui então confrontados com a questão moral que deve se situar no centro do debate educativo e que os filósofos alemães dos séculos XVIII e XIX haviam introduzido como responsabilidade central da universidade.

La formation du citoyen, un processus sociohistorique de glissement de l'université vers l'école primaire et secondaire

RÉSUMÉ: Cet article analyse le processus sociohistorique de passage de l'éducation à la citoyenneté de l'université à l'enseignement primaire en se centrant sur la situation nord-américaine et en tirant les exemples du système d'enseignement québécois. Il s'agit d'une mutation qui s'est produite sous l'effet conjugué de l'affaiblissement des États-nations et du processus de globalisation qui s'impose à nos sociétés actuelles. Alors que la fonction universitaire, lors de la recréation de l'institution universitaire moderne au 18^e siècle, était centrée au départ sur le développement de la culture et de la citoyenneté dans un cadre national, sa réorientation en profondeur à la fin du 19^e siècle aux États-Unis en a fait une université pragmatique au sein de laquelle ont primé les orientations instrumentales et économiques. Enfin, au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle, sous les pressions du discours idéologique néolibéral et dans une perspective de globalisation visant la marchandisation du savoir et l'adaptation du système de formation aux exigences de l'économie de marché, l'université et l'ensemble du système scolaire se voient progressivement forcés d'adopter une perspective

entrepreneuriale en tant qu'industrie de service. Délaissant dès lors les finalités de formation culturelle et citoyenne qui lui étaient propre à l'origine, celles-ci ont été renvoyées aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, mais en vidant l'éducation à la citoyenneté de ses dimensions juridiques et politiques qui en sont ses éléments constitutifs fondamentaux.

MOTS CLEFS: Perspective sociohistorique. Système scolaire québécois. Réformes des systèmes scolaires. Curriculum de l'enseignement primaire. Éducation à la citoyenneté. Citoyenneté.- Conceptions de l'université. Mondialisation. Globalisation.

PROCESS OF MUTATION FROM THE UNIVERSITY TO PRIMARY THE FORMATION OF THE CITIZEN, A SOCIOHISTORIC SCHOOL

ABSTRACT: This article analyses the sociohistorical transition of Citizenship Education from university to elementary education. It is centred on the North American situation and draws examples from the Quebec School system. It concerns a mutation that occurred under the combined influence of the weakening of the Nations States and the process of globalisation that affects our present societies. Although the function of the university was initially centred on the development of culture and citizenship within a national framework during the reformation of the modern university institution of the 18th century, the in depth reorientation of the function of the university in the United States, at the end of the 19th century, made it more pragmatic where instrumental and economic orientations prevailed. Finally, during the second half of the 20th century, under the pressure of the neoliberal ideological discourse and from a perspective of globalisation aiming at the marketing of knowledge and the adaptation of the educational system to the demands of the market economy, the university as well as the whole school systems were progressively forced to adopt an entrepreneurial perspective as a service industry, leaving behind the original purpose of cultural and citizenship education. These have been passed on to the elementary and high school level; meanwhile, citizenship education gradually lost its legal and political dimensions, which are its fundamental component elements.

KEY WORDS: Socio historical perspective. Quebec school system. School system reforms. Elementary school curriculum. Citizenship Education. Citizenship. Conceptions of university. Internationalization. Globalization.

Referências

AKKARI, A.-J. Éducation à la citoyenneté et éducation multiculturelle: principales tendances et débats anglophones. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, v. 24, n.3, p. 539-558., 2002.

Allègre, C. **L'âge des savoirs: pour une renaissance de l'Université**. Paris: Gallimard, 1993.

ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'État. In: Althusser, L. **Positions**. Paris: Éditions Sociales 1976. p.67-125

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION. **Educating a profession: extended programs for teacher education**. Washington, DC: AACTE, 1983.

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION. **Year one progress report on the standards-based**

teacher education project (STEP). Washington, DC: AACTE, 1999.

AMERICAN ASSOCIATION OF STATE COLLEGES AND UNIVERSITIES. **A call for teacher education reform: A report of the AASCU Task Force on Teacher Education.** Washington, DC: American Association of State Colleges and Universities, 1999.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. **Transforming the way teachers are taught. An action agenda for college and university presidents.** Washington, DC: ACE, 1999.

ANDERSON, P. Histoire et leçon du néolibéralisme: la construction d'une voie unique. **Page deux**, *Octobre*, 1996. Disponible em: http://www.fastnet.ch/Page2/p2_neolib_anderson.html.

ANSART, P. **Les idéologies politiques.** Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

APPLE, M. What counts as legitimate knowledge? the social production and use of reviews. **Review of Educational Research**, v. 69, n. 4, p.343-346, 1999.

ARONOWITZ, S. **Knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning.** Boston, MA: Bacon Press, 2000.

ASSOCIATION OF AMERICAN UNIVERSITIES. **Resolution on teacher education.** Washington, DC: Association of American Universities, 1999.

AUDIGIER, F. L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 24, v. 3, p. 451-466, 2002a.

AUDIGIER, F. Enjeux d'ordre éthique et citoyenneté. In: VANISCOTTE, F. ; LADERRIÈRE, P. (Dir.). **L'école: horizon 2020.** Paris: L'Harmattan, 2002b. P.53-56.

AUDIGIER, F. **L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire.** Texte de la communication lors du symposium international "Éducation à la citoyenneté et diversité culturelle: Confrontation des modèles européens et nord-américains. Regards critiques sur les fondements conceptuels, les discours et les pratiques", Angers, 1-4 juillet, 2004.

BALL, S. J. Big policies / Small world: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 3, p.119-130, 1998.

BARBIER, M. **La modernité politique.** Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

BARNET, R. J.; CAVANAGH, J. **Global dreams: imperial corporations and the new world order.** New York, NY: Simon and Schuster, 1994..

BARNET, R. J.; MÜLLER, R. E. **Global reach: the power of the multinational corporations.** New York, NY: Simon and Schuster, 1974.

BARROW, C. W.; DIDOU-AUPETIT, S.; MALLEA, J. **Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA?** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

BASU, R. **The rationalization of neoliberalism in Ontario's public education system, 1995-2000.** [s.l.: s.n.], 2004. Disponible em: <<http://www.elsevier.com/locate/geoforum>>).

BEAUCHEMIN, J. et.al. Présentation : l'état dans la tourmente. **Cahiers de Recherche Sociologique**, v. 24, p.7-13, 1995.

BÉLAIR, L. M. (2004). Les dérives de l'obligation des résultats ou l'art de surfer sans planche. In LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (Dir.). **L'obligation des résultats en éducation.** Québec: Presses de l'Université Laval, 2004. p. 179-187

BENVÉNISTE, É. **Le vocabulaire des institutions indo-européennes.** Paris: Minuit, 1969. Tome 2: *Pouvoir, droit, religion.*

BLOCH, M. **Apologie pour l'histoire ou métier d'historien.** 7. éd. Paris: Armand Colin, 1977.

BLOOM, A. **The closing of the american mind.** New York, NY: Simon and Schuster, 1987.

BOND, S. L.; Lemasson, J. P. (Dir.). **A new world of knowledge: Canada and globalization.** Ottawa: International Development Research Centre, 1999.

BOURDIEU, P. Fins et fonctions du système d'enseignement. **Les Cahiers de l'INAS**, 1, 25-31, 1967.

BOYER, R. Les mots et les réalités. In: CORDELLIER, S (Dir.). **La mondialisation au-delà des mythes.** Paris: La Découverte, 2000. p. 13-56

BRAUDEL, F. **Civilisation matérielle, économie et capitalisme.** Paris: Armand Colin, 1979. t. 3: *Le temps du monde.*

BROPHY, J. **L'enseignement.** Bruxelles et Genève: Académie Internationale d'Éducation / Bureau International d'Éducation, 1999.

BRUBAKER, R. **Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne.** Paris: Belin, 1997.

BRUNEAU, W. Shall we perform or shall we be free? In: TURK, J. L. (Dir.). **The corporate campus: commercialization and the dangers to Canada's colleges and universities.** Toronto: James Lorimer and Co., 2000. p.161-176

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Dir.). **Globalization and education: critical perspectives.** New York, NY: Routledge, 2000a.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalization and education: an introduction. In: _____; TORRES, C. A. (Dir.). **Globalization and education: critical perspectives**. New York, NY: Routledge, 2000b. p.1-26

CAILLÉ, A. **Critique de la raison utilitaire: Manifeste du MAUSS**. Paris: Éditions La Découverte, 2003.

CALLAHAN, R. **Education and the cult of efficiency**. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1964.

CARIGNAN, N. La place de la culture dans le curriculum de l'enseignement à l'école primaire. In: LENOIR, Y.; LAROSE, F.; LESSARD, C. (Dir.). **Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005. p. 21-42.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION (1986). **A nation prepared: teachers for the 21st century**. Washington, DC: The Forum, 1986.

CARNOY, M. **Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir**. Paris: Unesco, Institut International de Planification de l'Éducation (IIPÉ), 1999. Disponible en: <<http://www.unesco.org/images/0012/001202/120274f.pdf>>.

CARNOY, M. School choice? Or is it privatization? **Educational Researcher**, v. 29, n.7, p.15-20, 2000.

CASTELLS, M. **The power of identity**. London: Blackwell, 1997.

CEO FORUM ON EDUCATION AND TECHNOLOGY. **Professional development: a link to better learning**. Washington, DC: CEO Forum on Education and Technology, 1999.

CHEMILLIER-GENDREAU, M. **Pour une éthique de l'économie: le droit, élément de frein ou de progrès?** Paris: Unesco, 2003.

CHENE, A.; SAINT-JACQUES, D. La culture scolaire à proximité de la vie ordinaire. Réflexions sur les domaines généraux de formation. In: LENOIR, Y.; LAROSE, F.; C. Lessard (Dir.). **Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005. p. 63-87.

CHESNAIS, F. **La mondialisation du capital**. Paris: Syros, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle** (Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation). Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Rénover le curriculum du primaire et du secondaire** (Avis au ministre de l'Éducation). Québec, 1994a.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Des conditions pour faire avancer l'école** (Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science). Québec, 1994b.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion** (Avis au ministre de l'Éducation). Québec, 1995a.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui**. (Avis au ministre de l'Éducation). Québec, 1995b.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école** (Avis à la ministre de l'Éducation). Québec, 1998a:

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Recherche, création et formation à l'université: une articulation à promouvoir à tous les cycles** (Avis à la ministre de l'Éducation). Québec, 1998b.

COUNCIL OF LEARNED SOCIETIES IN EDUCATION. **Standards of academic and professional instruction in foundations of education, educational studies, and educational policy studies**. 2^e éd. Ann Arbor, MI: CLSE, 1996.

CREMIN, L. A. **The transformation of the school: Progressivism in american education, 1876-1957**. New York, NY: Knopf, 1961.

CROZIER, R. (Dir.). **Trouble time: academic freedom in New Zeland**. Palmerston North: Dunmore Press, 2000.

DANDURAND, P. Démocratie et école au Québec: bilans et défis. In: DUMONT, F.; MARTIN, Y. (Dir.). **L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?** Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1990. p.37-60

DARLING-HAMMOND, L. **Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child**. New York, NY: National Commission on Teaching and America's Future, 1999.

DIECKHOFF, A. De l'État-nation à l'État multinational. In: COUTU, M.; BOSSET, P.; GENDREAU, C.; VILLENEUVE, D. (Dir.). **Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire?** Paris: Thémis, 2000. p.45-54.

D'IRSAY, S. **Histoire des universités françaises et étrangères**. Paris: Éditions Auguste Picard, 1935. T. 2 - *Du XVI^e siècle à 1860*.

DOSTALEER, G. **Le libéralisme de Hayek**. Paris: La découverte, 2001.

DRÈZE, J.; DEBELLE, J. **Conceptions de l'Université**. Paris: Éditions universitaires, 1968.

ENDERS, J. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. **Higher Education**, n.47, p. 361-382, 2004.

ENGELL, J.; DANGERFIELD, A. The market-model University. Humanities in the ages of money. **Harvard Magazine**, 2002.(accessible à l'adresse URL <<http://www.harvard-magazine.com/issues/mj98/forum.html>> .

EVANS, P. Eclipse of the state? **World Politics**, 50, 1997.

FARMER, P. Nineteenth-century ideas of the university: Continental Europe. In: CLAPP, M. (Dir.). **The moderne university**. London: Archon Books, 1968. p. 3-24

FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ. **L'université à venir. Le renouvellement du corps professoral**. Montréal, 2004.

FERRY, L.; PERSON, J.-P.; RENAUT, A. **Philosophie de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université. Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel** (trad. J.-F. Courtine et J. Rivelaygue). Paris: Payot, 1967a.

FERRY, L., PERSON, J.-P.; RENAUT, A. Présentation. In: FERRY, L.; PERSON, J.P.; RENAUT, A. (Dir.). **Philosophies de l'Université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université**. Paris: Payot, 1967b. p.9-40.

FICHTE, J. G. Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin. In: FERRY, L.; PERSON, J.P. RENAUT, A. (Dir.). **Philosophies de l'université: l'idéalisme allemand et la question de l'université**. Paris: Payot, 1967. p.165-252.

FREITAG, M. **Dialectique et société: étude épistémologique sur l'objectivité historique**. 1973. Thèse (Doctorat de 3e cycle) - École Pratique des Hautes Études, Paris.

FREITAG, M. **Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique**. Montréal et Paris: Nuit blanche / Éditions La Découverte, 1995.

FREITAG, M. La "technocratisation" de la recherche comme obstacle à l'innovation et aux nouveaux chercheurs. In: LENOIR, Y.; LAFOREST, M. (Dir.). **La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences**. Sherbrooke: Éditions du CRP,1996. p.41-62

FREITAG, M; PINEAULT, É. (Dir.). **Le monde enchaîné: perspectives sur l'AMI et le capitalisme globalisé**. Québec: Éditions Nora bene, 1999.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. D. **Capitalisme et liberté**. Paris: Laffont, 1971. (1^{re} éd. 1962).

GANDIN, L. A.; APPLE, M. W. Educating the state, democratizing knowledge: The citizen school project in Porto Alegre. In: APPLE, M. W. (Dir.). **The state and the politics of knowledge**. New York, NY: Routledge Falmer, 2003. p.193-219.

GAUCHET, M. **La religion dans la démocratie**. Paris: Gallimard, 1998.

GIBBONS, M. **L'enseignement supérieur au XXI^e siècle**. Washington: The World Bank, 1998.

GIBBONS, M. et al. **The New production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. London: Sage, 1994.

GINGRAS, P.-É. Éducation libérale ou instruction utilitaire? In: CORBO, C.; COUTURE, J.P. **Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2000. p.252-255

GIROUX, H. A. Education incorporated? In: DARDER, A.; BALODANO, M.; TORRES, R. D. (Dir.). **The critical pedagogy reader**. New York, NY: Routledge Falmer, 2003. p. 119-125

GLOBALIZAÇÃO: entenda o que está acontecendo no mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 nov. 1997.

GOLDRING, M. **Voie royale, voie républicaine: la formation des élites en France et en Grande-Bretagne**. Paris: Syllepse, 2000.

GOUREVITCH, A. J. **La naissance de l'individu dans l'Europe médiévale**. Paris: Seuil, 1997.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme d'études des écoles élémentaires**. Québec: Département de l'Instruction Publique, 1959.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec** (Rapport Parent) Québec: Gouvernement du Québec, 1963-1965. 5 v.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec**. Québec: Éditeur officiel du Québec. Gouvernement du Québec, 1968. v.1, tome 1 : Rapport Rioux.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Préparer les jeunes au 21^e siècle : rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (Rapport Corbo)**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1994.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1996.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé)**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire**. Québec: Ministère de l'Éducation, 2001a.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de travail**. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes, 2001b.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **L'intégration de la dimension culturelle à l'école**. Document de référence à l'intention du personnel enseignant. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la Formation Générale des Jeunes, 2001c.

GRACE, G. Politics, markets, and democratic schools: On the transformation of school leadership. In: HALSEY, A. H. et al. (Dir.). **Education: culture, economy, society**. New York, NY: Oxford University Press, 1997. p. 311-318

GREEN, A. **Education, globalization and the Nation state**. Houndmills: Macmillan Press, 1997.

GUIOMAR, J.Y. **La nation entre l'histoire et la raison**. Paris: Éditions La découverte, 1990.

HAIRE, C.; MANLEY-CASIMIR, M. Restoring "duty" to the discourse of rights and citizenship education: A radical retrenchment? In: ENCOUNTERS ON EDUCATION, 1, 2000. Disponible em: < http://educ.queensu.ca/~eoe/encounters_index.html >.

HAMELIN, J.M. L'école et la société. In: L'ÉDUCATION dans un Québec en évolution. Québec: Presses de l'Université Laval, 1966. p.13-31.

HEGEL, G. W. F. **La phénoménologie de l'esprit**. Trad. J. Hyppolite. Paris: Aubier-Montaigne, [1807]. 2 t.

HELLY, D. Pourquoi lier citoyenneté, multiculturalisme et mondialisation? In: ELBAZ, M.; HELLY, D. (Dir.). **Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme**. Québec et Paris: Presses de l'Université Laval / L'Harmattan, 2000. p.222-256.

HOBSBAWM, E. J. **L'ère des révolutions**. 1789-1848. Paris: Éditions Complexe, 2000.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**. East Lansing, MI, 1986.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's schools**. East Lansing, MI, 1990.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's schools of education**. East Lansing, MI, 1995.

HORKHEIMER, M. **Éclipse de la raison suivi de La raison et conservation de soi**. Trad. J. Debouzy et J. Laizé. Paris: Payot, 1974.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **La dialectique de la raison: fragments philosophiques.** Trad. É Kaufholz. Paris: Payot, 1974.

INNIS, H. **Political economy in the modern state.** Toronto: Ryerson Press, 1946.

JACQUIN, P., ROYOT, D.; WHITFIELD, S. **Le peuple américain: origines, immigration, ethnicité et identité.** Paris: Seuil, 2000.

JOBERT, R. La fin de l'état tutélaire. **Cahiers de la Recherche Sociologique**, n.24, p.107-126, 1995.

JOLY, R. Interrogations sur l'humanisme. In: UNIVERSITÉ LAVAL. Faculté Des Sciences De L'Éducation. **L'éducation dans un Québec en évolution.** Québec: Presses de l'Université Laval, 1966. p.32-48

JUDY, R. **(Dis)forming the american canon: African-arabic slave narratives and the vernacular.** Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1993.

KATZ, S. The future of educational exchange in North America: A view from the United States. In P. Blumenthal, C. Goodwin, A. Smith et U. Teichler (Dir.). **Academic mobility in a changing world.** London et Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers, 1996. p. 220-236.

KANT, E. **The conflict of the faculties.** Trad. Mary. J. Gregor. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1992.

KANT, E. **Réflexions sur l'éducation.** Introduction et trad. A. Philonenko. 8^e éd. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 2000.

Kennedy, M. **The university industrial complex.** New Haven, NJ: Yale University Press, 1986.

KESTEMAN, J.-P. **Conscience et méthode de la crise.** Sherbrooke: Éditions du CRP, 2000. Fascicule 3: *La distance*

KLEIN, J.-L., TREMBLAY, P.A.; DIONNE, H. (Dir.). **Au-delà du néolibéralisme: quel rôle pour les mouvements sociaux?** Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 1997.

KLIEBARD, H. **The struggle for the American curriculum: 1893-1958.** Boston, MA: Routledge and Kegan Paul, 1986.

KLIEBARD, H. M. **Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory.** New York, NY; London: Routledge, 1992a.

KLIEBARD, H. M. Constructing a history of the American curriculum. In: JACKSON, P. H. (Dir.). **Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association.** New York, NY: Macmillan, 1992b. p. 157-184

Kojève, A. **Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau.** Paris: Gallimard, 1947.

KOKOSCHKA, O. **Ma vie.** Paris: Presses universitaires de France, 1986.

LACORNE, D. **La crise de l'identité américaine.** Paris: Gallimard, 1997.

LACOSTE, Y. Le monde a-t-il rétréci? In: BARRET-DUCROCQ, F. (Dir.). **Quelle mondialisation?** Paris: Grasset, 2002. p. 20-22.

LAVAL, C. **L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public.** Paris: La Découverte, 2003.

LE GOFF, J. Les mondialisations à la lumière de l'histoire. In: BARRET-DUCROCQ, F. (Dir.). **Quelle mondialisation?.** Paris: Grasset, 2002. p.23-28

LENOIR, Y. **Logiques européenne francophone et nord-américaine et conceptualisation de l'éducation: de la différenciation dans le cadre des États-nations à une tendance à la dissolution dans le contexte de la mondialisation.** 2001. Notes de cours, Université Libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation, Licence de sciences de l'éducation, Février.

LENOIR, Y. La question éthique en supervision de stages en enseignement: quelle éthique et pour qui? In: BOUTET, M; ROUSSEAU, N. (Dir.). **Les enjeux de la supervision pédagogique des stages.** Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002a. p.197-216

LENOIR, Y. Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, v.24, n. 1, p.91-128, 2002b.

LENOIR, Y. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (Dir.). **L'obligation des résultats en éducation.** Québec: Presses de l'Université Laval, 2004. p.257-278.

LENOIR, Y. Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. **Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation**, v. 28, n. 4, p.638-668, 2005.

LENOIR, Y. Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain. In : LENOIR, Y.; XYPAS, C.; JAMET C. (Dir.). **École et citoyenneté: un défi multiculturel.** Paris: Armand Colin, 2006. p. 42-57

LENOIR, Y. et al. (Dir.). **A pan-canadian education research agenda : un programme pan-canadien de recherche en éducation.** Ottawa: Canadian Society for Studies in Education; Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation, 2000.

LENOIR, Y.; KALUBI, J.C.; LENOIR-ACHDJIAN, A. La communauté d'apprentissage: ambiguïtés et enjeux de la notion en Amérique du Nord. **L'éducation en débats: analyse comparée**, 4, p.11-45, 2006.

LESSARD, C.; TARDIF, M. La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'Université. In: LENOIR, Y.; BOUILLIER-OUDOT, M.-H. (Dir.). **Savoirs professionnels et curriculum de formation**. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2006. p.27-66

LEWINGTON, J. Steady drop in foreign students hurts canadian education system. **Globe and Mail**, 9 oct.1995. A5.

LYOTARD, J.F. **La condition postmoderne**. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

MARIENSTRAS, É. **Les mythes fondateurs de la nation américaine**. Paris: François Maspéro, 1976.

MARIENSTRAS, É. **Nous le peuple: les origines du nationalisme américain**. Paris: Gallimard, 1988.

MATSUURA, K. **La protection de la diversité culturelle dans une économie en voie de mondialisation**. Texte de la conférence du directeur général de l'Unesco lors de la 30^e Conférence générale de l'Association interparlementaire Canada-France, Assemblée nationale, 12 septembre, 2000.

MELLOUKI, M. **Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)**. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1989.

MELUCCI, A. Individualisation et globalisation. **Cahiers de Recherche Sociologique**, n.24, p.185-206, 1995.

MEREDITH, M. Why do universities compete in the ratings game? an empirical analysis of the effects of the *U.S. New and World Report* College rankings. **Research in Higher Education**, v. 45, n. 5, p.443-461, 2004.

MEYERS, C. **Les conceptions de la citoyenneté dans le monde occidental: analyse catégorielle de trois manuels scolaires destinés à mettre en place une éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire québécois**. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2003.

MICHALET, C.-A. **Qu'est-ce que la mondialisation? Petit traité à l'usage de ceux et celles qui ne savent pas encore s'il faut être pour ou contre**. Paris: La Découverte, 2002.

MOLNAR, A. **Giving kids the business: the commercialization of America's schools**. Boulder, CO: Westview, 1996.

MOREY, A. I. Globalization and the emergence of for-profit higher education. **Higher Education**, n.48, p.131-150, 2004.

MOSCOVICI, S. **Essai sur l'histoire humaine de la nature**. Paris: Flammarion, 1968.

MUSSELIN, C. Towards a european academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. **Higher Education**, v.48, p.55-78, 2004.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A nation at risk: the imperative for educational reform**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1993.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. **Doing what matters most: Investing in quality teaching**. New York, NY: National Commission on Teaching and America's Future, 1997.

NEWMAN, J. H. **The idea of university: Defined and illustrated**. London: Longmans, Green and Co., 1907. Disponível em: <<http://www.newmanreader.org/works/idea/index.html#contents>>.

NEWMAN, J. H. **Historical sketches**. London: Longmans, Green and Co., 1909. v. 3: Rise and progress of universities. Disponível em: <<http://www.newmanreader.org/works/historical/volume3/index.html#titlepage>>.

NICOLET, M. Éditorial. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, v.24, n.3, p.375-378, 2002.

NOOTENS, G. Politique, citoyenneté et mondialisation. In: BONIN, P.Y. (Dir.). **Mondialisation: perspectives philosophiques**. Québec et Paris: Presses de l'Université Laval / L'Harmattan, 2001. p.217-236.

OHMAE, K. **The end of the Nation state: the rise of regional economies**. New York, NY: The Free Press, 1995.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. **Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire: quelle attente?** Paris: OCDE, 1995.

PASCHE, C.; PETERS, S. (1997). Les premiers pas de la Société du Mont-Pèlerin ou les dessous chics du néolibéralisme. In: LE DINH, D. (Dir.). **L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles**. Lausanne: Antipodes, 1997. (Les annuelles, n. 8).

PASSET, R. **L'émergence contemporaine de l'interrogation éthique en économie**. Paris: UNESCO, 2003.

PETTIT, P. **Republicanism: a theory of freedom and government**. Oxford: Clarendon Press, 1997.

PINAR, W. F. Dreamt into existence by others: Notes on school reform in the US. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Dir.). **Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales**. Paris: Presses universitaires de France, 1998. p.201-229.

PINEAULT, É. L'AMI, constitution pour une économie globalisée? Un rappel des faits et une interprétation de leur signification sociale. In: FREITAG, M.; PINEAULT, É. (Dir.). **Le monde enchaîné. Perspectives sur l'AMI et le capitalisme globalisé.** Québec: Éditions Nora bene, 1999. p. 35-93

POWERS, J. B. R&D funding sources and university technology transfer: What is stimulating universities to be more entrepreneurial? **Research in Higher Education**, v. 45, n. 1, p.1-23, 2004.

PRESS, E.; WASHBURN, J. The kept university. **The Atlantic Monthly, mars**, p.39-54, 2000.

RAVITCH, D. **Left back: a century of failed school reforms.** New York, NY: Simon and Schuster, 2000.

READINGS, B. **The University in ruins.** Cambridge, MA: Havard University Press, 1996.

ROBINSON, I. Democratic critiques of the institutions and processes of neoliberal international economic integration: an assessment. **Cahiers de Recherche Sociologique**, n. 24, p.161-183, 1995.

ROCHER, G. L'idéologie de l'excellence devient un élitisme radical. **Université**, v. 4, n. 2, p.1, 11-14, 2000.

RUDOLPH, F. **Curriculum: a history of the american undergraduate course of study since 1636.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1977.

SAIN'T-JACQUES, D.; CHENE, A. La fonction de la culture dans le curriculum. In: LENOIR, Y.; LAROSE, F.; LESSARD, C. (Dir.). **Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices.** Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005. p.43-62

SALTMAN, K. J. **Collateral damage: corporatizing public schools: a threat to democracy.** Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.

SCANNELL, D. P. **Models of teacher education.** Washington, DC: American Council on Education, 1999.

SCHELLING, F. W. J. Leçons sur la méthode des études académiques. In: FERRY, L.; PERSON, J.-P.; RENAUT, A. (Dir.). **Philosophies de l'Université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université.** Paris: Payot, 1967. p. 41-164.

SCHILLER, F. **Letters on the aesthetic education of man.** Trad. E. M. Wilkinson et L. A. Willoughby). Oxford: Clarendon Press, 1967.

SCHLEGEL, F. **Lectures on the history of literature, ancient and modern.** New York, NY: Smith and Wright, 1841.

SCHLEIERMACHER, F. Pensées de circonstance sur les universités de conception allemande. In: FERRY, L.; PERSON, J.P.; RENAUT, A. (Dir.). **Philosophies de l'université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université.** Paris: Payot, 1979. p.253-318

- SCHNAPPER, D. **La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation.** Paris: Gallimard, 1994.
- SCHNAPPER, D.; BACHELIER, C. **Qu'est-ce que la citoyenneté?** Paris: Gallimard, 2000.
- SCOTT, P. (Dir.). **The globalization of higher education.** Buckingham: Society for Research into Higher Education et Open University Press, 1998.
- SHAPIRO, B. et. al. **Teacher education in Nova Scotia: an honourable past, an alternative future:** a report to the Nova Scotia Council on Higher Education. Halifax: Nova Scotia Council on Higher Education, 1994.
- SKILBECK, M.; CONNELL, H. International education from the perspective of emergence world regionalism: The academic, scientific, and technological dimension. In P. Blumenthal, C. GOODWIN, A. Smith; TEICHLER, U. (Dir.). **Academic mobility in a changing world.** London et Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers, 1996. p.66-102.
- SNOW, C. P. **The two cultures and a second look.** Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1957.
- SNYDERS, G. **La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles.** Paris: Presses universitaires de France, 1965.
- SPECK, B. W. Facilitating students' collaborative writing. **ASHE-ERIC Higher Education Report**, v. 28, n. 6, p.1-101, 2002.
- STICHWEH, R. **Études sur la genèse du système scientifique moderne.** Trad. F. Blaise. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991.
- TANNER, D.; TANNER, L. **History of the school curriculum.** New York, NY; London: Macmillan/Collier Macmillan, 1990.
- TD BANK FINANCIAL GROUP. **Time to wise up on post-secondary education in Canada.** TD Economics Special Report, march 15. Toronto, 2004. Disponible en: <<http://www.td.com/economics>>.
- TEICHLER, U. The changing debate on internationalisation of higher education. **Higher Education**, n.48, p. 5-26, 2004.
- THÉRIAULT, J.-Y. La société globale est morte... vive la société globale! **Cahiers de la Recherche Sociologique**, n. 28, p.19-35, 1997.
- THÉRIAULT, J.-Y. (Dir.). Citoyenneté et identité sociale. **Sociologie et Sociétés**, v. 31, n. 2, p.5-190, 1999.
- TOURAINÉ, A. **Critique de la modernité.** Paris: Fayard, 1992.
- TRACHTENBERG, A. **The incorporation of America.** New York, NY: Hill and Wang, 1982.
- TUDIVER, N. **Universities for sale: Resisting corporate control over canadian higher education.** Toronto: James Lorimer and Co.

1999.

TURK, J. L. (Dir.). **The corporate campus. Commercialization and the dangers to Canada's colleges and universities.** Toronto: James Lorimer and Co, 2000.

VON HAYEK, F. **La route de la servitude.** Trad. G. Blumberg. Paris: Presses universitaires de France, 1985.

VON HUMBOLDT, W. Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin. In: FERRY, L; PERSON, J.P.; RENAUT, A.(Dir.). **Philosophies de l'université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université.** Paris: Payot, 1979. p.319-329.

WALLERSTEIN, I. **Geopolitics and geoculture: essays on the changing world-system.** Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.

WEST, C. America' three-fold crisis. **Tikkun**, v. 9, n. 2, p. 41-44, 1994.

WILLIAMS, R. **The long revolution.** Harmondsworth: Penguin Books, 19965.

WILLIAMS, R. **Culture and society, 1780-1950.** Harmondsworth: Penguin Books, 1968. WILSHIRE, B. **The moral collapse of the university. Professionalism, purity and alienation.** Albany, NY: State University of New York Press, 1990.

WHITEHEAD, A. N. **The aims of education.** London: Williams and Norgate, 1929.

WHITTY, G.; EDWARDS, T. School choice policies in England and the United States: An exploration of their origins and signifiante. **Comparative Education**, v.34, n.2, p.211-227, 1998..