

Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas

José Augusto Pacheco* & Nancy Pereira**

Palavras-chave

Globalização, currículo,
identidade

Com este artigo pretende-se debater escolar e curricularmente a globalização e a identidade como dois espaços posicionais que configuram as políticas educacionais, concretamente ao nível da organização escolar. Defendemos que a globalização contribui de modo efectivo, contrariamente ao que a construção das identidades escolares pressupõe, não só para o reforço da homogeneização escolar, incluindo as práticas curriculares, como também para o reforço da noção de currículo como facto. Os resultados que se apresentam dizem respeito às práticas de elaboração de projectos educativos (político-pedagógicos) configurando a existência de projectos que são trabalhados escolarmente pelos professores numa lógica normativa e num ritual de cumprimento de macrodecisões, mesmo que a sua justificação seja feita na base da autonomia das escolas e de identidades curriculares locais.

*Instituto de Educação
e Psicologia da Universidade
do Minho. Presidente da
Sociedade Portuguesa de
Ciências da Educação
jpacheco@iep.uminho.pt

**Instituto de Educação
e Psicologia da Universidade
do Minho
nancypereira79@portugal
mail.pt

Introdução

Globalização e identidade são duas palavras com sentidos diferentes que jamais estiveram tão próximas, sobretudo se utilizadas na definição das políticas sociais, económicas e culturais. Por mais que afectem o lado das pessoas, nas suas identidades construídas nos contextos em que se inserem, as mudanças em curso são globais e actuam em dimensões que têm como traço comum a compressão do espaço e a criação de lógicas identitárias que configuram uma racionalidade económica, embora a globalização, acima de tudo, seja política, tecnológica e cultural (Giddens, 2000).

Por isso, a globalização contribui para a reconfiguração de identidades pessoais, profissionais, nacionais e supranacionais, impondo a outra uma escala novas regras e novos procedimentos para a resolução dos problemas colocados no âmbito da sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2004), intersectada pelo neoliberalismo, pelas novas tecnologias de comunicação e pelo mundo da informação, no contexto do capitalismo informacional (Castells, 2000a).

Estando conectada numa rede (Castells, 2000b), a globalização contribui para a definição de macropolíticas (Ball, 1997), na base das quais se encontram racionalidades técnicas e modelos de comportamento que levam à recontextualização de políticas educacionais. Aceitando-se que globalização é uma ideologia dominante imposta e regulada pela lógica de mercado, com vista à instituição de novas identidades, analisamos, neste texto, de que modo a globalização contribui, por um lado, para a adopção de um padrão comum em termos educacionais (a europeização do currículo é um exemplo, pois enquadra-se numa regionalização de identidades nacionais), na base de uma identidade supranacional ao nível das políticas económicas e sociais e das políticas de educação e formação), e, por outro, para a convergência das práticas escolares ao mesmo tempo que os discursos são legitimados pela noção de descentralização e pelo reforço da autonomia das escolas no que diz respeito aos seu projecto educativo e aos seus projectos curriculares.

Pretendemos, por último, abordar o papel dos professores portugueses, no contexto da regionalização supranacional europeia, para levantar a interrogação se a sua acção se caracteriza mais por identidades de resistência do que por identidades de projecto, já que as políticas de identidade profissional, e dada a homogeneidade imposta pela globalização, nem sempre se coaduna com a identidade legitimadora derivada da dominação instituída pelo poder nacional e supranacional. No entanto, a identidade de resistência não significa que nas escolas os professores ou outros actores educativos criem o sentido de pertença a uma comunidade, pois entender-se-á, à luz de resultados de estudos empíricos realizados em Portugal, nos últimos anos, que os conceitos de autonomia, participação, comunidade, projecto e descentralização se encontram preferencialmente na discursividade das normativos e documentos de orientação política da Administração central e não nas práticas de colaboração e partilha.

I. Globalização

Em tempos de mudanças significativas, a globalização traz novos argumentos para o debate em torno da escola, com a pretensão de instaurar uma “pedagogia mundial” (Kress, 2003), na reedição do pensamento de Comenio, mas agora o de ensinar, na base de uma cultura mundial, competências de tecnologias de informação e comunicação a todos. Daí que, no dizer Willinsky (2003, p. 99), “o currículo tem-se tornado mais global”.

Se estamos num momento de viragem, Kress (2003) identifica os seguintes factores que marcam o presente escolar: mudança do poder do Estado para o mercado; mudança do cidadão para o consumidor; mudança da sociedade monocultural para a sociedade multicultural; mudança da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento; mudança nas formas de autoridade do saber (do texto para a imagem).

Sendo factores que estão na base da construção da sociedade do conhecimento (Touraine, 1994; Hargreaves, 2004), a escola é agora discutida como um dos seus pilares fundamentais, dado que a sua razão de ser é o conhecimento, entendido nas suas mais diversas formas de abordagem, sendo reconhecida como “uma instituição cultural mundial” (Ladwig, 2003, p. 266). Que os alunos dominem o conhecimento escolar é uma prioridade básica para os especialistas das macropolíticas, pois é imprescindível que a escola trabalhe os saberes, que constituem o núcleo do currículo para a formação de alunos e cidadãos globalizados.

Na prática, estes saberes reduzem-se a uma perspectiva mais pragmática, sendo valorizados os saberes de determinados campos disciplinares, a que não é indiferente o valor simbólico, e de orientações essencialmente tecnicistas, incutindo-se nos alunos uma visão utilitária da escola, interrogando-se a este respeito Ladwig (2003, p. 283): “por que motivos os alunos passam a ver essa forma de conhecimento (e as habilidades de aptidões necessárias para tornar esse conhecimento público) como absolutamente valiosa e desejável”?

Da globalização e das práticas que lhe estão associadas decorre a necessidade de implementar políticas que privilegiam a melhoria da qualidade da educação de modo a assegurar a formação de uma mão de obra qualificada, susceptível de dar os trunfos numa concorrência internacional, entretanto configurada em espaços regionais cada vez mais preponderantes. Neste caso, na região geográfica da União Europeia, a globalização educacional traduz-se em registos de formação centrados na aquisição de competências, ligadas às Ciências, à Matemática, ao Inglês e às Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista à edificação da Europa do conhecimento.

Mesmo que se fale do local, de identidade, descentralização e autonomia, a questão da uniformização das escolas continua a ser uma realidade, sendo de aceitar que o Estado continuará a persistir “na uniformização de práticas, valores,

conhecimentos e disposições” (Kress, 2003, p. 120) e no cumprimento de uma agenda educacional globalizada. Na União Europeia, os Estados-membros têm hoje em dia uma política comum, dentro daquilo a que Santos (2001, p. 93) chama “globalização de baixa intensidade” e Teodoro (2003, p. 56) designa por “agenda globalmente estruturada”, sendo previsível que os seus efeitos nas políticas nacionais tendam para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e multiplicidade.

Mais do que definir globalização, é necessário observar os seus efeitos nas práticas escolares e curriculares e estudar de que modo influencia o pensamento curricular. Com efeito, interessa-nos, tal como Gough (2003, p. 148) propõe, conhecer o modo como a globalização trabalha, e o que faz, mas não o que é, e analisar o sentido das práticas curriculares de professores e outros actores sociais: “I am interested in what curriculum workers (teachers, administrators, academics, researchers) do, and do not do, with the meanings that we exchange under the sign of globalization, and in working towards a defensible position on the meanings we should attempt to select, generate and reproduce through our curriculum practices”.

Tais efeitos são reconhecidos tanto na estruturação da forma quanto do conteúdo do currículo, ou seja, na formatação dos ciclos de formação da educação do ensino superior, de que o processo de Bolonha é um indicador fiável, e na definição de “boas práticas curriculares” para os ensinos fundamental e médio. Nestes níveis de ensino, que entram, de igual modo, numa lógica de formatação ao nível de ciclos e da tendência para se fixar a escolaridade obrigatória em 12 anos, a uniformização faz-se pelo conhecimento, método e avaliação, ligados aos alunos, e pela formação docente.

Tendo como base políticas de conhecimento uniformes, as escolas seguem um plano curricular estruturado em disciplinas, cujos conteúdos, essencialmente daquelas que são mais estruturantes, tendem para a similaridade a nível mundial. Este sentido curricular é potencializado pela existência de estudos de avaliação internacionais, caso do PISA, da OCDE, que contribuem para a instauração de padrões educacionais comuns, recolocando no centro do debate escolar o conhecimento.

Não se pode ignorar a questão dos padrões educacionais nas escolas, sendo de realçar que há saberes básicos que, para o desempenho de papéis sociais, os alunos necessitam de dominar, dentro daquilo que se pode denominar por *literacias estruturantes*. Todavia, também é fundamental que se discuta a razão de ser destes padrões e a sua contribuição para a qualidade dos processos de aprendizagem, não sendo de ignorar os modelos de racionalidades técnicas que os justificam.

Por intermédio desta agenda mundial em torno do conhecimento, a escola reforça a sua estrutura homogénea de espaço de saberes, cada vez mais perspectivados pela lógica de competências (Pacheco, 2005). Não se podendo colocar em causa a educação, tão-só a escolarização nas suas formas de a concretizar, Hallak

(2001, p. 43) escreve que a globalização tem como consequência a aparição de sociedades abertas ao conhecimento, onde as noções de formas e conteúdos apropriados de escolarização são largamente partilhados por um número crescente de países através de agências internacionais de cooperação em educação e de troca de experiências em matéria política”.

Se a globalização funciona, hoje em dia, no seio das práticas escolares e curriculares, pela discussão do conhecimento, nas décadas de 1980 e 1990 integrava abordagens na base da consciencialização crítica dos alunos para temáticas transnacionais, por exemplo, da formação pessoal e social, do paradigma do desenvolvimento, dos estilos de vida (Gough, 2003). De um alerta inicial, a globalização passa para um conjunto de práticas que reforçam o lado mais uniformizante da escola, sendo de admitir que a escola contém, desde a sua génese e na estrutura de funcionamento, princípios de homogeneização. Para Mercês Sampaio (1998, p. 2489, as escolas, fazendo parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e exercício de poder, têm regras e poder instituídos, onde “o currículo é normatizado por regras e documentos de responsabilidade dos órgãos centrais e dos órgãos regionais, que controlam sua operacionalização e realização nas escolas”.

Deste modo, a globalização torna-se numa identidade legitimadora (Castells, 2000a) de espaços geográficos cada vez mais transnacionais e supranacionais, que reforçam o papel de transmissão de conhecimentos, com base em critérios bem definidos, que a escola tem cumprido. Ainda que as mudanças nas práticas escolares não sejam significativas, pois também é possível argumentar que existe nas escolas uma estrutura invariante ligada ao pensamento e à acção dos professores (Pacheco, 1995), as políticas educacionais relativas à globalização reconceptualizam o currículo do seguinte modo (Martinand, 2001): valorização da orientação escolar e profissional não nas suas componentes psicológicas mas na contribuição para a construção de representações muito objectivas dos conteúdos e dos contextos técnicos de trabalho; abordagem do mundo tecnicista. O mundo artificial (matérias, instrumentos, recursos, lugares e ritmos) é apresentado como um reino maquinal, substituindo os reinos naturais (mineral, vegetal, animal); apropriação das técnicas de informação e de comunicação; promoção de uma pedagogia de acção.

2. Identidade

Em tempos marcados pela globalização, com mudanças a todos os níveis, incluindo a das mentalidades, de que modo se torna possível falar de identidade como a expressão de uma pluralidade de sentidos centrados no sujeito?

A questão central é a de saber que tipo de identidade está subjacente ao conceito de globalização, sendo de esperar que, de acordo com a tipologia de Hall (2003) corresponda mais ao sujeitos iluminista e sociológico do que ao sujeito

pós-moderno. Trata-se, essencialmente, de criar uma cultura de responsabilidade, identificada por palavras como “qualidade”, “eficiência”, “eficácia”, só possível através de “uma forte flexibilidade” (Bourdieu, 2001, p. 33) e da exaltação do individualismo na perspectiva neodarwinista. A competitividade educacional, que depende dos sujeitos, é uma condição para a qualidade dos espaços escolares, concretizando-se em sucessivas avaliações externas, conducentes à comparabilidade e à responsabilização dos sujeitos pelos fracassos.

Contrariamente às políticas de fragmentação do sujeito, presente nas denominadas abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas, as identidades escolares correspondem, na análise das políticas educacionais e curriculares, a políticas de descentralização que têm como objectivo a recentralização das práticas, mesmo que a uniformização advenha de mudanças realizadas sob o signo da “autonomia”, do “projecto político-pedagógico”, do “projecto educativo”, do “projecto curricular”, da “participação”, da “comunidade”, do “território educativo”.

Neste sentido, argumentamos que a globalização faz prevalecer o lado mais normativo da política do Estado e das suas formas de poder, observando-se que as políticas curriculares são descentralizadas ao nível dos discursos e recentralizadas ao nível das práticas. Se as formas de micro-poder foucaultianas, no sentido do reconhecimento do poder, que é difuso e que não tem a sua origem no topo, constituem o lado subterrâneo das escolas em muitos aspectos da sua organização e das suas decisões informais, as macro-decisões, situadas no Estado e nos organismos globalizados, regulam o lado mais substantivo do currículo, isto é, o modo como está organizado (forma), que conhecimentos são ensinados (conteúdos) e como deve ser controlado (avaliação).

A forte flexibilidade que a globalização admite, estando neste aspecto muito próxima da pós-modernidade, não é mais do que um processo de criação de espaços de responsabilização dos sujeitos, cujas identidades devem estar circunstanciadas a compromissos, a metas a cumprir e a resultados a atingir. Na prática, a homogeneização é alimentada, actualmente, pelos organismos transnacionais e supranacionais, que impõem agendas em termos de políticas sociais e de políticas educativas centradas na eficiência e qualidade, tentando conjugar o cultural com o económico.

Assim, e “na medida que a combinação entre a expansão económica e o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, [a globalização] favorece uma maior homogeneização dos valores culturais e aponta para a possibilidade de padronização dos indivíduos. Não é à toa que a globalização possibilita que, nas mais diferentes partes do mundo, os indivíduos possam consumir os mesmos produtos e aderir a valores culturais semelhantes”(Gugliano, 2000, p. 65).

Continuando o Estado a ter um papel determinante na configuração de políticas educacionais centralistas, ocorre nas escolas um processo de emergência de identidades locais, cuja afirmação depende de um sentido mais amplo de reinvin-

dicação e que Bourdieu (2001) expressa pelo regresso aos *actores colectivos*, que para Touraine (1994, p. 14) se faz através da história e das organizações num clima de incerteza e na interdependência entre sistema e acção, na medida em que se trata tanto de “um actor social como de um cidadão em que o seu desenvolvimento pessoal é inseparável do progresso social. A liberdade do indivíduo e a sua participação colectiva aparecem indissociáveis”

Todavia, e partindo-se do princípio que não há uma total prescrição, e que todas as políticas são imperfeitas e a prática é sofisticada, complexa e instável, de acordo com o modelo das micropolíticas de Ball (1997), as escolas são estruturas de poder, constituindo-se em redes informais de decisão de práticas discursivas que intervêm de modo activo nas decisões curriculares. Neste contexto, a escola é sempre um espaço de construção e de afirmação de identidades.

O contributo dos Estudos Culturais é significativo para a compreensão desta realidade, cuja leitura da globalização, como processo homogeneizante, alimentada pela ideologia neoliberal, permite identificar a *proliferação subalterna da diferença*, isto é, tendências emergentes que escapam ao hiper-controlo, assim caracterizadas por Hall (2003, p. 60): “Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a proliferação subalterna da diferença. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si (...). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das *diferenças*. O eixo *vertical* do poder cultural, económico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças *locais*”.

A emergência destas culturas locais, que na lógica da globalização não passam de disfuncionalidades do sistema, é, aliás, um dos vectores principais dos estudos pós-coloniais, sobretudo quando se reconhecem nos contextos organizacionais formais e/ou informais espaços para a construção de identidades marcadas por dinâmicas sociais, culturais e ideológicas e por dimensões multiculturais. Por mais unidade que exista em termos de um Estado nacional, o certo é que a sua população é culturalmente heterogénea, crescendo, cada vez mais, “a multiplicidade de formas culturais de vida, grupos étnicos, confissões religiosas e diferentes imagens do mundo” (Habermas, 2002, p. 34).

Decorre destas abordagens locais e ligadas a situações específicas a ideia de hibridez, ou seja, a mistura de diversas linguagens que constituem um “mundo de intersecções e interpretações culturais que remete para uma dimensão epistemológica ao indicar uma certa contextualidade de onde partem as enunciações; uma dimensão heurística, como chave analítica para a compreensão dos processos culturais contemporâneos; uma dimensão política que rompa com os essencialismos padronizadores (Costa, 2002, p. 4).

Aceita-se, assim, que não existe jamais uma globalização totalizante, capaz de todos os espaços com a mesma intensidade, pois, nenhuma cultura se reproduz to-

talmente; não existe o sujeito racional unificado que se associa ao funcionamento burocrático das escolas; (Ladwig, 2003, p. 277) e “se, por um lado, a globalização económica atua sobre a esfera cultural com o seu potencial homogeneizador, por outro, mostra-se incapaz de uniformizar a totalidade da cultura. Cria-se, deste modo, uma situação de hibridização cultural tanto nos países centrais como nos periféricos” (Moreira e Macedo, 1999, p. 20).

É através desta ideia de hibridez, “termo usado para descrever as formas pelas quais determinadas pessoas carregam consigo várias formas de identidade, de subjetividades, se preferirmos, formas essas que são, elas mesmas, definidas em relação a vários conjuntos de relações sociais históricas” (Ladwig, 2003, p. 275), dentro de “um processo de tradução cultural” (Hall, 2003, p. 74), que se torna possível contrariar as identidades de legitimação, reconhecendo-se, pelo contrário, que há sempre espaço para a construção de identidades pelos sujeitos comprometidos colectivamente com um dado projecto de formação.

Voltando-se à ideia dos espaços, e sua relação com problema de produção do poder do qual resulta a produção de identidades, e de acordo com Popkewitz (2001, p. 37), “as escolas não são unicamente espaços físicos, confinados a uma geografia localizada, que sofrem um processo de normalização, mas também espaços discursivos, constituído pelo sistema de ideias, distinções e separações que funcionam para confinar o aluno a determinadas normalizações”. Com efeito, “o currículo torna-se a partir deste ponto de vista, parte de um espaço discursivo no qual os sujeitos do ensino (o professor e a criança) são diferenciadamente construídos como indivíduos para se auto-regularem, auto-disciplinarem e refletirem sobre si mesmos como membros de uma comunidade/sociedade” (*Idem, Ibidem*, p. 38).

A identidade como um outro espaço, que não é totalmente definido e aglutinado pela globalização, remete para questões muito diversas, caso da escolarização comum, da padronização cultural que existe em função de currículos supranacionais¹ e nacionais, da gestão diversificada do currículo e da definição dos conteúdos trabalhados escolarmente.

Para que se possa falar de uma “nova lógica política multicultural” é fundamental falar da expansão de práticas democráticas (Hall, 2003, p. 89) através do reconhecimento que os actores políticos (desde especialistas, governantes, professores, alunos, pais, entre outros) têm na configuração dos projectos educativos, com destaque para os professores e alunos quando se pensa na diversidade como meio de “atender às diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes orientações culturais e às diferentes aspirações a respeito do trabalho e modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos das escolas públicas (Burbules, 2003, p. 161).

Ainda que a autonomia curricular seja limitada, mormente em sistemas centralizados, seja na forma de planos curriculares e programas, seja na forma de objectivos e competências, “a gestão do currículo (possível graças ao exercício

de autonomia relativa por parte do professor) é um projecto importante, potencialmente interessante mas que, simultaneamente, comporta certos riscos (...). O simultâneo domínio do conhecimento sobre os alunos e das suas necessidades e interesses, do conhecimento profundo das características do currículo, da consciência construída através da experiência da margem de autonomia que usufrui no espaço da sua profissão, tudo isso abre ao professor a possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes pelo currículo” (Cortesão e Stoer, 2003, p. 201-202).

É a tensão entre a homogeneização cultural, de modo a padronizar os conteúdos de aprendizagem, bem como métodos de ensinar e formas de avaliar, originando a retylerização curricular, e a diversidade que tem marcado, profundamente, as reformas educacionais das últimas décadas, como se fosse possível conjugar a igualdade de oportunidades culturais com as desigualdades que são produzidas pelas lógicas de escolarização. Pode-se admitir, seguindo-se o pensamento de Popkewitz (2001, p. 21), que a escolarização comum dos alunos origina um ensino mais equitativo e justo, mas que os diversos actores educativos têm um fraco entendimento acerca do modo como as práticas escolares actuam para produzir o terreno desigual que é a educação². Neste sentido, nem sempre as estratégias curriculares inovadoras são socialmente as mais justas, dado que, segundo Moreira (2005, p. 12), “podem, paradoxalmente, criara um espaço discursivo no qual se *segregam* as crianças das camadas populares, reduzindo as suas possibilidades de autonomia na sociedade, frente à criança dos grupos privilegiados”.

Face às desigualdades que existem no terreno das escolas, mais reforçadas ainda com a tendência uniformizante do currículo e dos projectos organizativos, dado que as escolas tendem a ser cada vez mais parecidas entre si, a globalização, se não for admitida como uma inevitabilidade e como algo que institucionaliza uma pedagogia mundial³, pode contribuir para a emergência de uma identidade de resistência, isto é, que os actores educativos são capazes de criar o sentido de pertença a um projecto educacional, onde os conceitos de autonomia, participação, comunidade e projecto não se encontram na discursividade das normativas e documentos de orientação política da Administração central (Pereira e Pacheco, 2005), mas no centro da própria escola. Mais do que alinharmos pelo coro crítico à globalização, denunciando os seus infortúnios, no dizer de Willinsky, 2003, p. 103), precisamos de especificar projectos de intervenção educacional, explorando as potencialidades que existem no interior dos espaços escolares. Para tal, precisamos ainda de reconhecer a globalização como *política de despolitização*, que, para Bourdieu (2001, p. 60), “é efeito não de uma fatalidade económica, mas de uma política consciente e deliberada, mas o mais das vezes inconsciente de suas consequências”.

3. Currículo: identidade e projecto

Neste processo de mudança planetária, os indivíduos tendem a ter uma mesma identidade cultural quer ao nível do consumo de produtos, na exaltação daquilo a que Bourdieu (1998, p. 38), chama “o reino absoluto do mercado e do consumidor, substituto comercial do cidadão”, quer no plano da educação, isto é, da padronização imposta pela escola. Assim, o currículo como facto (Goodson, 2001), elaborado e realizado numa perspectiva fechada e de controlo administrativo (Doll, 2004) é legitimado ao nível das práticas escolares pela globalização deixando de ser perspectivado como uma conversação complexa, ou seja, como algo que é construído pelos sujeitos em função das suas identidades (Pinar, 2004). Neste caso, a existência de um currículo europeizado contraria esta noção de currículo e favorece uma visão dos problemas educativos ancorados na valorização dos produtos e na rejeição de perspectivas inseridas no que Kincheloe (2004) designa por “constructivism critical” e que nos coloca as seguintes questões: *what is the purpose of schools? How do we organize them for maximum learning? What is the curriculum and how do we conceptualize it? How do we understand the relationship between schools and society?*

Assim, o entendimento das escolas como organizações complexas, dotadas de regras formais e informais, são hoje em dia, no quadro das políticas de descentralização, espaços para a construção de identidades locais de actores educativos através da elaboração, realização e avaliação de projectos educativos e curriculares. Todavia, a globalização reforça as práticas de uniformização da escola, acentua o lado formal e administrativo do currículo e cria ao mesmo tempo discursos de autonomia, de identidades e de projectos.

Os dados empíricos que apresentaremos, a partir de um estudo qualitativo, tendo como corpus de análise vários projectos da realidade escolar portuguesa, permitem-nos enunciar que as identidades pretendidas são mais discursos políticos de responsabilização das escolas do que documentos de orientação para a planificação das práticas pedagógicas de professores e alunos (Pereira, 2006).

Mais do que o reconhecimento das identidades de projecto e de identidades profissionais, se seguirmos a tipologia de Castells (2000a), a globalização arrasta consigo uma identidade legitimadora, que, enquanto fenómeno cultural⁴, é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar a sua dominação em relação aos actores sociais”.

A regulação supranacional das políticas educativas ao nível da União Europeia (a Declaração de Bolonha, para o ensino superior, é um bom exemplo) é uma forma de legitimação de processos e práticas de decisão propostos em torno de uma identidade homogénea, uniformizadora e convergente.

Neste caso, a europeização do currículo, que se estende a todos os níveis de ensino, ainda que mais na forma para o ensino superior e mais no conteúdo para

os ensinos básico e secundário, está baseada na centralidade do conhecimento e na adopção de políticas sociais mais eficientes, com destaque para o controlo dos sistemas de educação e formação.

Tal processo de globalização regional impõe uma identidade legitimadora através de referenciais ligados à definição de competências-chave (sobretudo nas áreas da Tecnologias de Informação e Comunicação e da literacia), ao estabelecimento temporal de resultados esperados de aprendizagem e à formatação e organização dos ciclos de formação (Pacheco e Vieira, 2006).

Quando inscrita numa agenda de performatividade e gerencialista escolar e de estandardização curricular, a identidade legitimadora origina ao nível do contexto de trabalho dos professores a identidade empresarial, que Sachs (2003) associa a “professores eficientes, responsáveis e responsabilizáveis, que demonstram submissão aos imperativos políticos impostos externamente e que possuem um ensino de elevada qualidade, avaliado com base num conjunto externo de indicadores de competência. Esta identidade poderá caracterizar-se como sendo individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida externamente e orientada para standards”⁵.

Mas de que modo os professores podem rejeitar estas identidades de legitimadora e empresarial que lhe impõem práticas homogeneizadas?

Sachs (2003) contrapõe a identidade activista, ou seja, a acção comprometida com a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e que se afasta tanto do ensino individualista e isolado, quanto das propostas de instrumentalismo técnico existentes ao nível das reformas educativas e curriculares.

A colaboração entre professores, e entre estes e os demais actores educativos, é condição indispensável para a construção de uma identidade de resistência ou de projecto, definidas por Castells (2000a) como produzindo, respectivamente, a visibilidade dos actores, que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pelas lógicas de dominação, e a afirmação dos actores que são capazes de redefinir a sua posição na sociedade.

Porque toda a identidade é construída histórica e socialmente, a formação de identidades ligadas a contextos profissionais como o do ensino, seguindo-se a argumentação de Day (2006), é algo mais marcada pelas questões técnicas (gestão da sala de aula, conhecimento da disciplina, resultados dos testes dos alunos) do que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional. Os contextos de ensino são essencialmente produtores de identidades técnicas, pois os professores, no contexto das políticas de homogeneização da educação, são mais avaliados e responsabilizados pelo lado dos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem.

A ideia de resistência dos professores é essencialmente marcada não pela construção de alternativas ou pela afirmação de uma cultura de contestação, mas pela adopção de uma estratégia de sobrevivência, que inclui o que Lacey (1977, p.

72) denomina por submissão estratégica, ou seja, “o sujeito concorda com a definição da figura de autoridade e com os constrangimentos da situação, mantendo as suas reservas”. Tal estratégia é visível no distanciamento que os professores têm relativamente às reformas curriculares (Pacheco *et al*, 1996) e no modo como reconfiguram as suas práticas curriculares.

Num estudo empírico realizado por Pereira (2006), os projectos educativos, e poder-se-á o mesmo dizer dos projectos curriculares de escola e de turma, não cumprem, na prática, as orientações que estão na base da sua elaboração, pois os professores aceitam-nos como documentos de ritualização escolar. Com efeito, os projectos de escola ao contrário do que seria de esperar não são o resultado da acção dos diferentes actores educativos, principalmente de professores e alunos, apresentando-se estes como o somatório de políticas educativas concretas, com uma identidade normativa bem vincada. Tal situação prende-se quer com um excesso de regulamentação, quer com a existência de inúmeras incongruências entre o plano da regulação normativa e da acção, dado que a lógica dominante é a do controlo hierárquico e da produção de normativos, enquanto que uma política de reforço da autonomia implica uma lógica de funcionamento centrada na prestação de serviços de apoio.

No mesmo estudo (Pereira, 2006) constata-se que, em Portugal, os docentes ainda se encontram numa situação de resistência perante medidas que visam melhorar a qualidade do serviço prestado pelas escolas assente numa maior autonomia destas. Esta concepção redutora da actividade docente constitui-se como um dos maiores inimigos da implementação da autonomia das escolas no sentido em que esta exige abertura, cooperação, inovação, participação em órgãos colectivos e actividades de equipa por parte de docentes ou de outros parceiros. Segundo Nóvoa, citado por Teodoro (1994, p.23), para inverter este estado é preciso convencer os docentes de que devem assumir uma postura diferente, abandonando “o comportamento defensivo, mais próprio de funcionários do que de verdadeiros profissionais”. Esta visão deve ser encarada como uma mentalidade que é necessário fazer evoluir, demonstrando exemplarmente os benefícios de uma autonomia assumida, com formação contínua adequada e com estímulos relacionados, por exemplo, com a progressão na carreira. Consideramos também que esta evolução é um desafio necessário que se coloca aos docentes, às escolas e ao poder político, na medida em que o “isolacionismo” docente refugia-se em posições corporativistas que visam a defesa do controlo da escola por parte dos docentes.

Num outro estudo, Roldão (2005, p. 69) sublinha a sobrecarga burocrática real e a escassa eficácia que esses documentos originam, “visto apenas como textos escritos, a produzir uma lógica de conformidade, difíceis de articular entre si, na perspectiva dos professores, e de uma utilidade que se lhe apresenta, no quadro da cultura de escola e da profissão em que estão inseridos, no mínimo duvidosa”.

O lado da burocracia escolar é um dos parâmetros essenciais para a adopção

de uma estratégia de sobrevivência por parte dos docentes, na medida em que as suas práticas não se alteram a partir de normativos, mantendo-se enquadradas numa tradição alicerçada em práticas uniformes. Neste sentido, na avaliação dos projectos de escola, “parece assim evidenciar-se um carácter retórico dos documentos que não provêm apenas da visão um pouco “seguidista” dos docentes, aliás historicamente explicável, mas também dos efeitos dessa mesma história e seus mecanismos instituintes ao nível de todo o sistema e dos diversos agentes da sua administração, todos eles portadores, tal como os docentes, de culturas burocráticas fortemente enraizadas que, justamente, não podem mudar-se por via igualmente burocrática” (Roldão, 2005, p. 67).

Tratando-se da construção de uma identidade de resistência passiva, os professores perante as exigências administrativas tornam-se eles próprios normativistas, como comprovam diversos estudos.

No estudo de Roldão (2005, p. 59), para o ensino básico em Portugal, “constatou-se, assim, mais uma vez, no clima e na cultura dos professores, da escola e do sistema, um conjunto de contradições evidentes que leva os professores a desenvolverem uma postura cada vez mais orientada para a normatividade”.

No estudo de Costa, Dias e Ventura (2005, p. 117), no contexto da reorganização curricular, o comportamento dos professores “parece ter sido mais reactivo, mais orientado pela necessidade de cumprir o melhor possível o que os normativos legais determinam”.

A identidade de projecto, sinónimo de uma proposta de alteração das práticas instituídas, é, assim, algo que existe dentro de uma identidade de legitimação e que procura através de normativos impor a mudança e inovação sem que as práticas sejam modificadas nos seus aspectos mais substantivos. À luz de resultados de estudos empíricos realizados em Portugal (Pacheco, 2002), verifica-se que os conceitos de autonomia, participação, comunidade, projecto e descentralização, entre outros, se encontram preferencialmente na discursividade das normativos e documentos de orientação política da Administração central e não, como seria de esperar, nas práticas dos professores.

Notas finais

Em tempos de globalização, a regulação da educação é cada vez mais realizada em contextos supranacionais, impondo-se, por um lado, um padrão comum de pensar a formação dos alunos e de organizar o currículo e, por outro, práticas curriculares homogêneas e orientadas pela eficiência dos resultados de aprendizagem. A identidade e a autonomia curriculares da escola são aspectos valorizados nos discursos políticos mas facilmente contraditados pelas práticas escolares. Na resenha de estudos realizados em Portugal, conclui-se: a europeização do currículo está ligada à imposição de competências-chave e à uniformização dos ciclos

de formação, favorecendo a identidade empresarial; os professores se enquadram numa lógica de cumprimento das normas da administração, elaborando os projectos, que potencialmente lhes traria autonomia e identidade, de uma forma de ritualização de procedimentos. O modo reactivo dos professores às imposições normativas, sem que as práticas curriculares sejam alteradas, permite concluir que a suas decisões escolares no âmbito da construção de projectos de escola não são marcadas pela identidade de projecto, mas pela identidade de resistência passiva, compreendendo e aceitando novas regras do fazer curricular sem que isso signifique uma mudança efectiva. Assim, os professores do ensino básico em Portugal confrontam-se com uma mudança curricular que não se traduz em qualquer alteração significativa das suas práticas, excepto na adopção de uma terminologia que é resignificada.

Neste sentido, os projectos elaborados ao nível da escola são documentos que contribuem para o reforço do currículo nacional e supranacional. Podemos, assim, argumentar que a globalização não só se reduz o espaço escolar de construção de identidades curriculares, bem como tende para a legitimação de práticas escolares uniformes, tornando o currículo num facto, num episódio conducente à eficiência dos resultados de aprendizagem dos alunos, desvalorizando aspectos que são fundamentais na sua formação global.

Notas

¹ A este respeito, e tendo como base de trabalho documentos da União Europeia relativos às políticas de educação e formação, registamos o que se pode chamar a emergência do currículo europeu tanto na forma (sobretudo para o ensino superior) como para o ensino médio (no ensinos fundamental e médio). Cf. José Augusto Pacheco e Ana Paula Moura, 2006.

² A este propósito: "Que sabemos a respeito do esforço por tornar as escolas socialmente justas?" (Ladwig, 2003, p. 265). Deve-se admitir que as teorias progressistas têm falhado neste aspecto quando têm como meta buscar a produção de resultados educacionais equitativos, como observa Muller (2003, p. 315): "Visto que o conhecimento hoje se apresenta, e de maneira tão intensa, bem à nossa frente, como provavelmente sempre ocorreu, não seria o momento de adoptarmos políticas e métodos pedagógicos pós-progressistas, menos românticos, mais eficazes e mais socialmente justos".

³ Uma hipótese de trabalho que pode estar inscrita na agenda de uma pesquisa em torno das políticas económicas e educacionais é a de saber se a uma economia mundial de mercado corresponde um sistema mundial escolar.

⁴ A globalização favorece a padronização da cultura mundial, assim analisada por Marco Nogueira, 2001, p. 138, e a partir do princípio que a economia torna-se numa questão cultural "A produção de bens de consumo é agora um fenómeno cultural: compra-se o produto tanto por sua imagem quanto pela sua utilidade imediata" p. 138.

⁵ Citado por Christopher Day, 2006, p. 89.

Referências bibliográficas

- Ball, Stephen (1997). *The micro-politics of the school*. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1998). *Questions de sociologie*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafogos 2. Para um movimento social europeu*. Oeiras : Celta Editora.
- Burbules, N.(2003). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In R. L. Garcia; A. F. Moreira (org.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 159-188.

- Castells, M. (2000c). *O poder e a identidade. A era da informação, economia, sociedade e cultura*, vol III. S. Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2000a). *Fim de milénio. A era da informação, economia, sociedade e cultura*, vol III. S. Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2000b). *A sociedade em rede. A era da informação, economia, sociedade e cultura*, vol I. S. Paulo: Paz e Terra.
- Cortezão, L.; Stoer, S. (2003). A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In R. L. Garcia; A. F. Moreira (org.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 189-208.
- Costa, J. A.; Dias, C.; Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico. Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, S. (2002). Teoria social, cosmopolitismo e as sociedades pós-nacionais. In I. Scherer-Warren; F. Ferreira (org.), *Transformações sociais e dilemas da globalização. Um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 23-46.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Doll, W. (2004). Currículo e controlo. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 7-41.
- Garcia, R. e Moreira, A. (2003). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno, J., 2003. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In R. Garcia e A. Moreira (org.), *Curículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 41-80.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gough, N. (2003). Globalization and school curriculum change. In S. David (ed.) . *Curriculum studies*. London : Routledge , IV Vol., pp. 148-162.
- Gugliano A. (2000). Nas costas da globalização : as perspectivas dos países periféricos frente às transformações da economia internacional. In M. Ferreira; A. Gugliano (org.), *Fragmentos da globalização na educação*. Porto Alegre : ArtMed., 2000, pp. 63-76.
- Habermas , J. (2002). *Inclusão do outro. Estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hallak, J. (2001). Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. In C. Carpentier (coord.). *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation*. Paris : L'Harmattan, pp. 31-52.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na era do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical constructivism*. New York: Peter Lang Primer.
- Kress, G. (2003). O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In R. L. Garcia; A. F. Moreira (org.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 114-138.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- Ladwig, J. (2003). Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. In R. L. Garcia; A. F. Moreira (org.), *Curículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 265-292.
- Martinand, J. L. (2001). Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France. In C. Carpentier (coord.). *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation*. Paris : L'Harmattan, pp. 249-269.
- Moreira, A. F. (2005). Porquê ter medo dos conteúdos? In M. Z. Pereira; A. P. Mour .(org.). *Políticas e práticas curriculares. Impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, pp. 11-42.
- Muller, J. (2003). Revisitando o porressivismo: ethos, política, pathos. In R. L. Garcia; A. F. Moreira (org.), *Curículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 293-318.
- Nogueira, M. (2001). *Em defesa da política*. São Paulo: Senac.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, 1(1), 227-273.

- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares. Para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. e Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira; J..A. Pacheco (org.). *Globalização e educação. Desafios para as políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- Pacheco, J. et al (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção dos professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, N. (2006). *Projecto educativo de escola: Um desafio à organização escolar*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense (documento policopiado).
- Pereira, N.; Pacheco, J. (2005). Projecto Educativo. Um estudo sobre as representações de professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In B. Silva e L. Almeida (orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEEd, pp. 3323-3333.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Popkewitz, T. (2001). *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ArtMed.
- Roldão, M.C. (coord.) (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sampaio, M. (1998). *Um gosto amargo de escola*. São Paulo: Educ.
- Santos, B.. Processos de globalização. In B. S. Santos (org), *A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização: modernização económica, social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal : Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur. Essai sur sociologie*. Paris: Fayard.
- Willinsky, J. (2003). O Estado-Nação após o globalismo. In R. L. Garcia; A. F. Moreira (org.), *Curriculo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 81-114.