

EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E NOVAS DESIGUALDADES. SENTIDOS DE ESCOLA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Carlos Vilar Estêvão
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
cestevao@iep.uminho.pt

1. Globalização e novas desigualdades

Já há muito que o discurso da crise e do risco se instalou entre nós parecendo até parecendo até inútil estar a recordá-lo face ao desgaste a que tem sido sujeito pelo continuado uso que fazemos dele. Todavia, por mais banalizada que pareça, a crise (de visão e de sentido) não deixa de ser profundamente experienciada por muitos nós, quer ao nível socio-político, decorrente da crise do Estado fiscal e assistencial, visível no fraquejar das instituições de instauração do laço social e da solidariedade; quer ao nível económico e financeiro, pelo rebentar de bolhas especulativas que obrigam a pensar outras formas de relação entre economia e sociedade e modos de regulação alternativos; quer mesmo ao nível do sujeito, pelas modificações verificadas nos modos de constituição das identidades individuais e colectivas.

Mercê destas transformações, o tempo actual, com efeito, é um tempo de grande vulnerabilidade social, em que noções como precariedade e desemprego, emprego temporário, diferenciação segmentação e marginalização social, individualização das relações sociais, novas desigualdades, insegurança, incerteza, não ou (des)regulação, fragilidade dos laços comunitários, atomização social... demarcam um campo semântico claro de inquietações, apontando para as múltiplas formas como muitos são atingidos por um trabalho de verdadeira decomposição, de dessocialização que os apouca e vulnerabiliza como seres humanos e os coloca à beira da exclusão e da inutilidade social.

As nossas sociedades desiguais, profundamente injustas e excludentes, que não conseguiram cumprir uma das promessas da modernidade que defendia, através de políticas redistributivas e de pleno emprego, a gestão controlada das desigualdades, vêm emergir em todos os campos da actividade social novos sistemas de desigualdades, seja no da educação, no da economia, no da cultura ou na da política. Mais, as desigualdades de cada uma destas esferas tende a invadir outras esferas sociais, provocando novas desigualdades, aumentando

consequentemente a injustiça geral da sociedade. Acresce a tudo isto, o escândalo da pobreza que permanece profundamente enraizado nas nossas sociedades e que afecta a própria relação entre países (de alta e baixa produtividade, por exemplo) e o modo como se integram na economia global (pelo modo como estão excluídos), reforçando a convicção de que as desigualdades são também cada vez mais intersocietalmente global.

Apesar desta referência mais pessimista sobre o processo de globalizações este tem sido visto e analisado, do ponto de vista normativo, de muitos modos, uns mais complementares, outros mais contraditórios; uns acentuando a sua bondade, outros a sua malignidade essencial; uns apontando para o efeito do aumento das desigualdades, outros, pelo contrário, relevando precisamente os seus efeitos positivos em termos de justiça e de igualdade.

No sentido de melhor esclarecer este ponto, vou partir de uma das concepções de globalização que a coloca precisamente no interior da governamentalidade neoliberal. Trata-se do globalismo ou da globalização neoliberalizada que se tem revelado, no que concerne à justiça, escandalosamente parcial, favorecendo os mais favorecidos, num claro contraste, por exemplo, com o princípio da diferença, que Rawls apontava como caracterizando uma sociedade justa e bem ordenada.

Deixando de lado o pensamento liberal mais moderado, torna-se evidente que na globalização neoliberalizada parte dos benefícios dos sempre ganhadores se faz à custa das perdas dos eternos perdedores. Isto significa, num plano mais amplo, que a globalização funciona como uma espécie de *apartheid* (na expressão de Khor, 2000) que propicia, entre outras coisas, o neocolonialismo e enfraquece os Estados mais fracos.

Por outro lado, e noutra plano, desde 1970 que alguns economistas têm exigido que a eficiência e a distribuição devem ser consideradas separadamente, interessando por isso propor medidas que aumentem a eficiência independentemente dos seus efeitos redistributivos, até porque os ganhadores deste jogo podem potencialmente vir a compensar os perdedores. Além disso, uma maior desigualdade pode disponibilizar as condições para um crescimento mais rápido. Consequentemente, as políticas públicas devem preocupar-se apenas com os processos de mercado, de modo que estes funcionem correcta e livremente.

Em oposição a esta forma de globalização, os cientistas sociais vêm propondo uma outra globalização, a globalização democrática com a sua cosmopoliticidade democrática, construída a partir de baixo (por consensos sobrepostos), que tem a vantagem, tal como eu a entendo, de valorizar múltiplas cidadanias e de desocultar a fragilidade do ser humano, com ênfase particular não apenas na crueldade humana, mas também na solidariedade com os outros e na oposição activa a todas as formas de injustiça.

2. Educação no contexto da globalização

A noção de globalização tem sido usada, como é sabido, para comparar e analisar políticas educativas (Ball, 1998), com ênfase particular nas questões do poder, do conhecimento, da tecnologia, do princípio da igualdade de oportunidades, das políticas da diferença no interior da educação, da justiça escolar.

Por outro lado, a globalização tem vindo a impor um novo mandato aos diferentes países no sentido de, em nome das vantagens competitivas que podem alcançar e também em nome do combate à crise, terem de redefinir os seus sistemas de ensino e de formação nacionais em termos de qualidade, avaliada segundo padrões internacionais.

Isto exige que os sistemas educacionais se rendam à cultura da performatividade sistémica, através da imposição de indicadores de desempenho que são vistos como os novos mecanismos de ligação entre o “centro produtor de política” e as “periferias que praticam as políticas”. Por outras palavras, enquanto os sistemas educativos eram tradicionalmente locais protegidos por discursos de bem comum e de serviço público, o que importa agora é a produção de resultados mensuráveis e o seu contributo para ao acréscimo de competitividade, posicionando-se a educação como um dos sectores de serviço cruciais da economia, tal como Tony Blair, referindo-se à aprendizagem, reconheceu nos finais da última década: “a educação é a melhor política económica que nós temos, em 1998”.

Claro que não estamos perante uma educação qualquer. Integrada nesse imaginário económico da economia baseada no conhecimento, a educação é sobretudo conhecimento *bytificado* (ou transformado num sistema automático baseado na pronta disponibilização de informação e *skills*), que deve ser retrabalhado como uma mercadoria e contribuir para reforçar os quatro pilares de uma economia sã e competitiva: o da inovação, o das novas tecnologias, o do capital humano e o da dinâmica empresarial.

Consequentemente, a educação já não deve ser sensível às origens sociais, políticas e culturais de um país; o que importa são os valores que se encaixem na ética da análise custo-benefício. Então, a função Durkheimiana original dos sistemas educativos de transmitirem culturas nacionais e de promoverem a coesão social esbate-se, dando ensejo ao ensino de transfigurar-se numa oportunidade comercial, que beneficiará claramente com a internacionalização, com a mercantilização do sector escolar e com o reconhecimento global.

Com que medidas?

Através, por exemplo, da criação de escolas de iniciativa empresarial, desburocratizadas, descentralizadas e mais autónomas; da reorganização da educação básica e secundária; de patrocínios privados; de novas parcerias público-privadas; da

mercantilização da educação superior; da penetração curricular por tendências globais e produção de materiais educativos; de uma pedagogia tecnologicamente mediada; da centralidade da aprendizagem ao longo da vida e da sua personalização; do discurso da relevância, das competências transferíveis, da preparação para a vida; enfim, do discurso humanista, discurso este que “em Portugal, ajuda a não pensar”, como nos diz J. Gil (2006: 101).

3. Sentidos de escola e profissionalidade docente

Se as crises afectam as sociedades e os Estados, também a educação não lhes fica imune, contribuindo para tal a saturação informativa, a decantação unilateral do ensino no sentido do tecnológico, as necessidades de um mercado muito competitivo, a fragmentação social, o individualismo não solidário, a perplexidade produzida por valores que chocam entre si, enfim, a carência de um sentido a transmitir (ver Pérez Tapias, 2008).

É por isso que a escola continua como que a rodopiar em torno de si mesma, pouco mudando desde a modernidade, reproduzindo as mesmas desigualdades, embora vá produzindo e multiplicando novas desigualdades também, conectadas com a relevância que determinados mundos e suas racionalidades assumem no interior da escola.

Tenho vindo a defender, a este propósito que, tal como a vida social é organizada segundo vários referenciais ou princípios reguladores, também a escola se constitui num lugar de vários mundos ou racionalidades, facto este que justifica várias definições da sua realidade organizacional e a sua compreensão, por exemplo, como predominantemente "comunidade educativa" ou "empresa educativa", ou "escola cidadã", ou "macEscola".

A escola é, com efeito, uma organização complexa, uma rede de relações sociais materiais que organizam a experiência quotidiana e pessoal do aluno, uma organização, enfim, que apresenta várias faces e na sua acústica soam várias vozes e várias justiça. Aliás, é frequente usarmos na escola diferentes léxicos e registos, movendo-nos entre a velha linguagem do serviço público (linguagem da igualdade de oportunidades) com as novas linguagens da gestão escolar e a linguagem do mercado (relações públicas, *marketing*, recrutamento); a linguagem da gestão financeira (orçamento); a linguagem da gestão organizacional (cultura organizacional, recursos humanos, qualidade, testes)... Tudo isto numa sobreposição clara de diferentes registos cognitivos obtidos por trocas comunicativas no interior da escola.

Para se compreender melhor a articulação entre estas imagens e os mundos da escola, atente-se no quadro seguinte (Quadro I), que intencionalmente se restringe a três imagens, pela

sua maior pertinência e actualidade, relacionando-as ainda com a questão dos valores dominantes.

Quadro 1: Relação entre mundos, imagens organizacionais e valores

Mundos	Imagens	Valores
Industrial	Empresa educativa	eficiência e eficácia, precisão, modernização, mérito, profissionalismo
Mercantil	MacEscola	individualismo, competição, maximização do valor para o accionista, concorrência
Cívico	Escola sócio-crítica	Igualdade, solidariedade, justiça social, interesse geral

Face a este enquadramento, que articula três tipos ideais de escola com determinados valores, é possível também distinguir noções de profissionalismo docente diferentes, de amplitude variável, consoante a centralidade posta, entre outros aspectos, na colaboração profissional (e não tanto na autonomia), no alto envolvimento nas diversas actividades que se desenrolam na organização e também no contexto social mais amplo, na mobilização de um leque variado de competências (em que avulta a flexibilidade, a capacidade de liderança e a comunicação), na conexão à prática docente e às qualidades que esta deve possuir "em função do que requer o trabalho educativo" (Contreras, 2002: 74).

i) Escola como empresa educativa e profissionalidade docente

Neste tipo de escola, os pressupostos dominantes derivam do mundo industrial sobressaindo, de modo particular, os objectivos da performatividade, da eficiência e eficácia, a racionalização, a qualidade, o cálculo gerencial, a centração em resultados testados (por taxas de satisfação, por exemplo), a justiça industrial, e onde os actores verdadeiramente *grandes* serão, para além dos gestores, aqueles que, com mérito, tiverem sucesso e forem fiéis à organização.

E neste ponto, o discurso gerencialista ou empresarialista é particularmente sedutor e quase irresistível nas suas exortações e receitas milagrosas podendo vir a reforçar o compromisso ingénua com a organização, morfologicamente mais horizontalizada, tornando-se, por isso, um mecanismo central de disciplina da autonomia profissional.

Por outro lado, as relações dos professores com a sua profissão tendem a ser analisadas dentro de parâmetros de racionalização do trabalho, ao mesmo tempo que tenderão a ser vistos como executores ou aplicadores das receitas resultantes da tecnologização do ensino, com objectivos que são sobretudo "especificações de produto" e com processos que não passam de "tecnologias de produção". Do mesmo modo, o controlo sobre o trabalho continua presente, embora, face às alterações dos padrões de organização do trabalho actuais, ele possa vir a interiorizar-se mais, numa espécie de autocontrolo.

Na verdade, congruente com esta concepção de escola, o professor deve desenvolver uma profissionalidade eminentemente técnica, valorizando uma pedagogia sobretudo meritocrática em que a preocupação fundamental tem a ver com o saber-fazer, com a resolução dos problemas e com a avaliação das performances ou do rendimento, com sistemas de qualidade e em que a pedagogia por objectivos decomposta em taxinomias e o ensino programado aparecem como paradigmáticos" (Derouet, 1989). Aqui, ser justo e verdadeiro, é ser eficiente e eficaz, exigindo aos alunos a mesma dedicação à justiça do mérito, independentemente de esta ocultar, sob uma fachada igualitarista, a intenção de responsabilização das vítimas – os fracassados – e de individualização dos problemas estruturais.

Quanto ao papel da formação na escola como empresa educativa, ela deve contribuir para, e de uma forma mais frontal e abrupta, dotar os professores com motor empresarialista, obediente à ética da empresa, para dinamizar a sua prática, ainda que tal perspectiva os coloque em rotações que pouco ou nada têm a ver com a educação.

Na verdade, a formação, entendida essencialmente como treino, deve constituir-se num eficiente mecanismo de reforço da ideologia do consenso organizacional e da racionalidade instrumental (orientada para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas), pouco importando a reflexão pedagógica e a politicidade da pedagogia, mas antes a readaptação profissional, a gestão administrativa da carreira, a eficácia pedagógica traduzida na definição do pedagogo como "administrador de saberes e das condições de acesso a eles" (Correia & Matos, 2001: 43).

ii) Escola como macEscola e profissionalidade docente

Já numa escola compreendida como macEscola, integrada na concepção de educação como "um "subsector da economia", projectada para criar "cibercidadãos em uma teledemocracia " de imagens, representações e formas de vida rápidas (McLaren (2000: 122), ela apresenta-se como uma instituição do mercado educativo, cujas preocupações essenciais

têm a ver com a lucratividade, com a competitividade do produto, onde cada um deverá confrontar-se com os outros para ser o melhor e sobreviver no mercado. Aqui predominam a contratualização, mercados internos, prestação de contas, externalização e privatização, o conhecimento como mercadoria... tudo na mira de uma educação competitiva.

A salvação da escola estará, pois, na adopção da ementa de gestão retirada do cardápio do universalismo gerencialista global, por exemplo "macdonaldizando-se" isto é, estruturar-se como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo, de modo a funcionar de acordo com a lógica do *fast food*, pois só assim se acederá ao conhecimento que se tornou, de facto, "na chave de acesso à nova *Sociedade do Saber*" (Gentili, 1996: 31; itálico do autor).

O tipo de profissionalidade mais adequado ao omnívoro mundo mercantil e à sua justiça é o de uma profissionalidade competitiva, comercial. Uma das características importantes será a do professor como adivinho dos desejos dos clientes, para manter vivo o negócio da educação, ao mesmo tempo que ele é colocado do lado dos interesses do produtor contra os dos consumidores, questionando-se assim a sua neutralidade e altruísmo.

As qualidades profissionais são aquelas que se pensa serem as mais vendáveis, exigindo-se subjectividades maleáveis, geríveis, avaliáveis e transferíveis. Em certa medida, o trabalho docente não passa de uma mercadoria mais "e, por isso, de escasso valor hoje-em-dia devido à sobreprodução" (Beltrán Llavador, 2003: 122). Consequentemente, a profissionalidade torna-se uma noção arredia do conceito de autonomia docente, quer pelo controlo técnico quer, talvez ainda de modo mais vincado, pela desorientação e desnatação ideológicas. Aliás, uma das estratégias favorecidas pelo neoliberalismo é a desregulação da profissão, para permitir às escolas irem ao mercado, recrutar graduados sem formação profissional e prepará-los numa base de aprendizagem assente na escola.

Ao nível da formação de professores, o que interessa é que esta se transforme num grande mercado, com as suas leis, as regras de expansão, os seus clientes e as suas técnicas... que não necessita propriamente de questionar a relação entre conhecimento e sociedade, uma vez que até os *kits* previamente definidos trazem consigo a chave do sucesso e até dispensam o professor da tarefa do controlo ou de pensarem o sentido do seu próprio trabalho. De facto, uma formação adequada a este contexto é aquela que se caracteriza por difundir valores de plástico (em termos de funcionalidade e de substância), pré-embalada, não passando necessariamente por circuitos educacionais, uma vez que há outras fontes de produção mais ágeis de formação e aprendizagem, com características muito mais adequadas aos desafios actuais.

iii) Escola sócio-crítica e profissionalidade docente

A escola sócio-crítica parte de referenciais críticos e democráticos que impõem a qualquer actor educativo a obrigação de propor princípios democráticos e escolas justas, respeitando a ideia de que a "democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controlo" (Ward, 1994: 24).

A concepção de escola sócio-crítica integra a compreensão das escolas como "esferas públicas democráticas" (Giroux, 1993), comprometidas com a justiça social, o que vai exigir um outro sentido de profissionalidade, centrado na autonomia profissional como emancipação e intimamente articulado com a autonomia social e comunitária (que apela à autogestão, à democracia participativa). Isto implica que a própria pedagogia deve ampliar-se no sentido mais político, fazendo do professor um intelectual público, até porque, segundo Giroux, a pedagogia é uma forma de política cultural, unida ao projecto de cidadania activa e democrática. Neste sentido, a educação é sempre educação social e política, interessando-lhe particularmente: as relações entre educação, escola e a sociedade; as interações entre conhecimento, poder e subjectividade; a institucionalização e a hegemonia; os vínculos entre teoria e prática, na procura de novas concepções da teoria e da prática educativa, de modo a melhorar a racionalidade da educação.

Estamos, agora, perante uma profissionalidade cooperativa, empenhada, intimamente ligada ao sentido do desenvolvimento profissional entendido como um processo dinâmico em que se os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência se constituem em aspectos integrantes, revelando-se, por isso mesmo, como um processo eminentemente político e dialéctico, que recorre inclusive a outras aprendizagens, a outros contextos no intento de melhorar a prática laboral, crenças e conhecimentos profissionais, para assim aumentar a qualidade de docência, de investigação e de gestão. Neste sentido, a profissionalidade sócio-crítica é claramente parcial, porque sustenta posições políticas, implícitas e explícitas a respeito da instituição escolar e do contexto social da escola.

A formação, por sua vez, deve fomentar "culturas de aprendizagem cooperativa", a profissionalidade solidária "entendida como construção partilhada de uma convivialidade profissional" (Correia e Matos, 2001: 91), e em que o próprio sentido da autonomia docente se altera desenvolvendo-se como uma construção num contexto de relações.

A formação deverá ser pensada, ainda, como elemento de luta pelas melhorias sociais e laborais e como promotora de estabelecimento de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações laborais. Deve, enfim, destacar-se pela preocupação em dotar cada professor da capacidade de análise do sentido político, cultural e económico que a escola cumpre,

empenhando-se na luta contra as desigualdades e combatendo ideologias encantatórias como as da aprendizagem personalizada (a personalização, como a última fase na mercadorização da educação, em que o papel do consumidor não é simplesmente o de alguém que escolhe, como acontecia na fase anterior da nova gestão pública, mas é também o de co-produtor, com profissionais, de soluções.

Em síntese:

Sentidos de Escola	Sentidos de profissionalidade	Sentidos de Formação
Empresa educativa	técnica	tecnocrática
MacEscola	mercadorizada	individualista, monetarizada
Escola sócio-crítica	comunicativa	política e crítica

Conclusão

Após a análise anterior, é possível salientar que as opções que fizemos em termos de escola, neste mundo de globalizações e de crises, condicionarão a construção da nossa profissionalidade como docentes e o sentido da formação. Do mesmo modo, essas mesmas opções possibilitar-nos-ão encarar de modos vários as desigualdades e microdesigualdades que se vão multiplicando no contexto escolar, assim como as formas de as combatermos ou não.

Tendo presente as mais recentes orientações de política educativa aparentemente mais preocupadas com a justiça, com o combate às desigualdades num mundo mais global e com a recentração na educação como imprescindível para abordar a crise em que vivemos, eu tenho vindo a propor a adopção de uma concepção de educação mais política e dialogante e com um marco referencial mais planetário: refiro-me à educação cosmopolítica (em vez de simplesmente cosmopolita), devidamente enquadrado numa concepção de democracia mais comunicativa e atenta às vozes dos sem voz, dando à escola um cunho marcadamente sócio-crítico.

Trata-se de uma educação credenciada nos direitos humanos, que procura fazer do mundo uma “comunidade de comunidades”, reconhecendo que todos os indivíduos são de valor moral igual e devem fazer parte da nossa comunidade de diálogo e atenção.

Esta concepção de educação obriga as pedagogias, as estruturas e os processos da escola a reflectirem e a darem expressão a princípios democráticos; obriga as escolas a operarem de modo sócio-crítico, a converterem-se em comunidades de vida, a respeitarem os valores da igualdade, da justiça democrática, da diversidade, da solidariedade, actuando como espaços abertos à contestação, ao debate e ao diálogo intercultural; obriga, enfim, a aprendizagem a transformar-se num processo de compromisso com o “outro”, com a razão e com os direitos humanos, numa comunidade global e numa distribuição igual de oportunidades e de perspectivas de vida (Olssen, 2004: 26-27).

Referências:

- Ball, S. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34(2), 119–130.
- Beltran Llavador, F. (2003). *Hacer Pública la Escuela*. LOM: Santiago do Chile.
- Contreras, J. (2002). *A Autonomia de Professores*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Correia, J. & Matos (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In B. Santos (org.). *Transnacionalização da educação. Da Crise da Educação À "Educação" da Crise*, Porto: Edições Afrontamento.
- Derouet, J.-L. (1989). L'Établissement Scolaire comme Entreprise Composite. Programme pour une Sociologie des Établissements Scolaires. In L. Boltanski & L. Thévenot (eds.), *Justesse et Justice dans le Travail*. Paris: PUF, pp. 11-42.
- Gil, J. (2006). *Portugal Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d'Água
- Giroux, H. (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In T. T. Silva & P. Gentili (orgs.), *Escola S. A.* Brasília: CNTE, pp. 9-49.
- Khor, M. (2000). Discurso na Sessão de Abertura do Fórum do Milénio, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 22 Maio de 2000.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do Dissenso para o Novo Milénio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Olssen, M. (2004). Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education. In *Globalisation, Societies and Education*, vol.2, July, p.231-275, consultado em

<http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a713620757&fulltext=7132409>, acessado em 08-10-2008, p.1-36.

Olssen, Mark, Codd, Jonh & O'Neill, Anne-Marie (2004). *Education Policy. Globalization, Citizenship & Democracy*. London: Sage.

Pérez Tapies, J. (2008). La ideología de la “calidad” en las propuestas educativas neoliberales. In Arósteguii, J. Luís & Martínez Rodríguez, J. B. (eds.). *Globalización, Postmodernidad y Educación. La Coartada Neoliberal*. Madrid: Akal.

Rawls, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Presença.

Ward, J. G. (1994). "Reconciling educational administration and democracy: The case for justice in schools". In N. A. Prestine & P. W. Thurston (eds.), *Advances in Educational Administration*, vol. 3, London: JAI Press Inc., pp. 1-27.