

A GLOBALIZAÇÃO E O DESENHO DO TERRENO CURRICULAR

Roger Dale - Universidade de Bristol

Tradução: Daniel Jalil de Carvalho Dana

Revisão técnica: Maria Eulina Pessoa de Carvalho

A GLOBALIZAÇÃO E O DESENHO DO TERRENO

Parto da visão de que o impacto da globalização na educação tem sido considerável, mas é provável que este impacto se torne ainda maior no futuro, criando desafios e oportunidades inusitadas e imprevisíveis para a 'educação' – a qual é colocada entre aspas porque a 'educação' que se terá dentro de vinte ou cinquenta anos pode ter pouca semelhança com o que conhecemos por educação nesta última metade de século. Isso torna mais surpreendente ainda o fato de que nosso conhecimento das relações entre a globalização e o currículo seja tão raramente discutido. Numa notável exceção à essa tendência, Noel Gough aponta que a 'globalização tem tido pouco influência explícita na teoria do currículo até o momento – nos conceitos e métodos de investigação acadêmica do currículo' – e mostra como isso acontece nas principais coletâneas de trabalhos no campo de currículo (GOUGH, 1999). O artigo de Gough foi publicado há oito anos, mas descobri que houve muito pouca mudança quando comecei a pesquisar no início deste ano para elaborar um artigo sobre Globalização e Currículo, encomendado para a nova edição de uma enciclopédia educacional bem conhecida (e o fato de que este será um novo tópico da enciclopédia é significativo). Esta escassez de interesse acadêmico no campo pode ser compensada em parte por discussões mais 'populares' do tipo 'a globalização está mudando tudo, então, qual será o significado disso para o ensino das nossas crianças?' Estas discussões, apesar de interessantes, parecem em geral adotar a forma daquilo que poderia ser chamado de globalização 'banal', através da *McDonaldização* e da *Cocacolonização* do currículo, por exemplo. (A propósito, há uma importante distinção a ser feita entre estas duas metáforas: enquanto a Coca Cola é um produto padronizado, disponível para venda em qualquer lugar, a McDonaldização, se interpretada de forma restrita, envolve um sistema de gerenciamento assim como um produto padronizado, e portanto, tem muito mais alcance em suas implicações.)

Suspeito que a principal razão para este silêncio relativo é que os/as estudiosos/as da educação que estão interessados no currículo têm, na maioria das vezes, uma visão '*internalista*' e estão focados no desenvolvimento de uma série princípios mais ou menos universais para o currículo (embora tais princípios possam necessitar de modificações em diferentes circunstâncias), permanecendo centrados

em torno de variações de abordagens *Tylerianas*. Aparentemente, estão menos interessados em efeitos ‘externos’, até mesmo naqueles eventos que envolvem mudanças tão dramáticas e extensivas, como é o caso da globalização. Minha abordagem, como sociólogo da educação, é oposta; estou interessado em como fatores externos não somente ‘afetam’, mas ‘constroem’ o pensamento e a prática curricular no contexto das prioridades e dos sistemas educacionais, os quais estão sendo transformados pela globalização.

Inicialmente minha abordagem tentará isolar as principais características da globalização, para então considerar como podemos avaliar suas relações com a educação em uma era de globalização neoliberal. Em seguida, examinarei brevemente o papel e a natureza do currículo nos últimos cinquenta anos antes de passar à análise de como as diversas versões sobre a globalização poderiam nos auxiliar a compreender os elementos-chave de suas relações com o currículo. Isso culminará na tentativa de registrar seus efeitos mediante uma série de ‘Perguntas Educacionais’. Concluirei avaliando os prognósticos para o futuro do ‘currículo’, altura em que espero que fique claro o porquê da necessidade das aspas.

Um grande problema com o termo ‘globalização’ é que ele tem sido entendido de maneiras um tanto discrepantes; James Mittelman (2000), por exemplo, faz uma distinção entre a globalização como discurso, como processo, como condição, ou como estado de coisas e, ainda, como projeto político, enquanto Philip McMichael (2006, p. 587) adiciona a esta lista a globalização como resultado, ou como um princípio organizador. Vou desenvolver algumas destas abordagens de maneira mais detalhada adiante, especialmente a que trata da globalização como projeto político, o que tem efeitos bastante diretos no currículo, mas antes quero explicitar de forma breve meu entendimento da conjuntura atual no que concerne à relação entre globalização e modernidade. A razão disto é que a educação pode ser vista como a representação icônica do projeto de modernidade, tanto ao desenvolver e compartilhar visões de um futuro melhor, quanto ao prometer ser o meio através do qual se pode atingir essas visões. Contudo, o que caracteriza a globalização como uma ontologia é que em sua atual fase neoliberal, na qual ela conduz o projeto do capitalismo neoliberal, a relação relativamente harmônica e de reforço mútuo entre as formas anteriores de capitalismo e a modernidade são seriamente desafiadas.

Para desenvolver o argumento base, sigo Boaventura de Sousa Santos que propõe que, para o entendimento da atual era global, é crucial distinguir entre as trajetórias do capitalismo (como a que se encontra atualmente na forma de globalização neoliberal) e da modernidade, e também examinar como se relacionam entre si. Como ele argumenta, a modernidade e o capitalismo do Ocidente são dois processos históricos autônomos e diferentes que têm convergido e se interpenetrado; estamos vivendo em um tempo de transição paradigmática e, conseqüentemente, o paradigma sociocultural da modernidade eventualmente desaparecerá antes que o capitalismo deixe de ser dominante, em parte devido a um processo de suplantação e em parte devido a um processo de obsolescência: suplantação à medida que a modernidade cumpriu algumas de suas promessas, em alguns casos até mesmo excessivamente; obsolescência à medida que a modernidade não é mais capaz de cumprir algumas de suas outras promessas (Santos, 2002, p. 1-2).

Santos (2002) também argumenta que a modernidade é baseada em uma tensão dinâmica entre o pilar da regulação (o qual garante a ordem numa sociedade existente em um determinado momento e lugar) e o pilar da emancipação – a aspiração por uma boa ordem em uma boa sociedade no futuro (p. 2). A regulação moderna é ‘um conjunto de normas, instituições e práticas que garante a estabilidade das expectativas’ (ibid); é constituída pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade, tipicamente vistos como os três agentes-chave da governação (ver DALE, 1997). A emancipação moderna é o conjunto de aspirações e tendências opositivas que objetivam aumentar a discrepância entre as experiências e as expectativas (ibid). Contudo, Santos adianta que o que caracteriza mais fortemente a condição sociocultural no início do século é o colapso do pilar da emancipação dentro do pilar da regulação, como resultado do gerenciamento reconstrutivo dos excessos e dos déficits da modernidade, que tem sido confiado à ciência moderna e, em segundo lugar, à lei moderna (p. 7). Ademais, estes dois pilares não apresentam mais tensão entre si, mas quase se fundiram como resultado da redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da redução da regulação moderna ao princípio do mercado (p. 9).

A questão fundamental aqui é, certamente, que a 'educação' tem sido historicamente convocada a contribuir tanto para o pilar da regulação quanto para o da emancipação. Efetivamente, a ela têm sido atribuídos dois papéis diferentes e contraditórios na manutenção da relação entre o Estado e a sociedade e, realmente, muitas das batalhas sobre o conteúdo do currículo não apenas têm refletido, mas foram, precisamente, marcadas por esta tensão. Fundamental para o meu argumento, então, é que a educação, na forma escolar, com o 'currículo' em seu cerne, tem sido talvez a instituição 'moderna' mais significativa, e o que nós agora observamos e experimentamos são os sintomas de dois relativamente abstratos, porém potentes, desafios da fase neoliberal atual do capitalismo: sua cada vez mais reconhecida obsolescência, e a intensificação quantitativa e qualitativa de uma das tensões que sempre esteve em seu centro.

O Currículo e a Modernidade

É possível traçar os principais pontos a respeito da relação entre o currículo e a modernidade através do trabalho dos mais bem sucedidos teóricos da educação como elemento-chave da modernidade, os institucionalistas de Stanford ou teóricos da política mundial, os quais afirmam que o currículo é e tem sido, desde o início do século passado, essencialmente global (por exemplo, MEYER ET AL., 2002). Seu principal argumento é que o que estamos testemunhando agora no campo do currículo não é algo que surge dos últimos desdobramentos da globalização, mas é a continuação de um currículo mundial comum que se estabeleceu desde o final da Segunda Guerra Mundial. Eles afirmam que a rápida expansão dos sistemas educacionais nacionais e o notável e surpreendente grau de isomorfismo curricular que observamos em todas as sociedades do mundo, independente de sua localização, nível de desenvolvimento, religião ou qualquer outra tradição, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais-culturais ou racionais-instrumentais que têm dominado o estudo dos sistemas educacionais ou do currículo até o momento. São, antes de tudo, derivados do próprio modelo do Estado moderno que se espalhou rapidamente, especialmente a partir de 1945. Como Suk-Ying Wong (1992, p. 126) coloca,

Com o colapso dos antigos impérios coloniais e a subsequente extensão do sistema de estado-nação, emergiu um novo conceito de construção da sociedade baseado em um modelo racional que enfatizava o individualismo econômico, político e cultural. À medida que esses estados buscam reconhecimento interno e externo, como estados-nações legítimos, tendem a experimentar e, então, incorporar as convenções prevalecentes na ordem mundial.

A educação é central para essa missão modernizadora e a estrutura dos currículos escolares está “intimamente conectada com o surgimento de modelos de sociedade padronizados e com a crescente dominância de modelos de educação padronizados como um componente desses modelos gerais” (BENAVOT ET AL., 1992, p. 41). O currículo escolar não é visto como a “escolha instrumental de sociedades específicas para atender às várias demandas locais”, mas como “uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais”. A definição do que é conhecimento legítimo a ser ensinado nas escolas, e a seleção e organização hierárquica de tais corpos de conhecimento são, portanto, grosso modo, determinações que vêm de fora. No centro dessa prescrição reside o discurso ‘racional’ sobre como a socialização das crianças em diversas áreas de conteúdo está ligada à auto-realização do indivíduo e, em última análise, à construção de uma sociedade ideal. Este discurso é altamente padronizado e universalístico em seu caráter (CHA, 1992, p. 65). Além disso, o currículo não é visto como um processo ‘racional’ em si mesmo, mas antes de tudo como algo que se conforma aos valores da modernidade. Como John Meyer (1992, p. 8, 22) coloca:

os pesquisadores científicos que estudam [a relação entre o currículo e as metas nacionais] não possuem qualquer conhecimento sistemático real que mostre, por exemplo, que o ensino de matemática e ciências contribui para o crescimento econômico, que o ensino de estudos sociais facilita a integração política, ou que qualquer conteúdo programático em particular realmente contribui para a legitimidade e o domínio por parte de alguma elite econômica ou política ... [Desta forma] na prática moderna, a teoria científica penetra no discurso social – e até

mesmo na pesquisa social – como uma questão normativa ao invés de técnica. Formas são criadas ... porque elas se conformam aos valores definidos na teoria mais do que por causa de qualquer evidência de seus reais efeitos.

Neste sentido, então, o isomorfismo curricular em nível mundial que observamos não é o produto da globalização, como se considera atualmente, mas possui uma história muito mais longa, associada à propagação dos valores e pressupostos da modernidade, tais como a racionalidade científica, o individualismo e o progresso. Variações desses pressupostos têm dominado os debates sobre o currículo até bem pouco tempo, reconhecendo-se o lugar e o papel do currículo como essencialmente meliorista¹ e progressista, como o meio através do qual os estados-nações alcançaram suas metas através da educação.

Contudo, há dois problemas com esta análise: num certo sentido, ela faz o currículo passar, largamente, por educação; noutra sentido, sugere que currículo significa o aparecimento de determinadas matérias em metas educacionais nacionais. O primeiro problema implica que o currículo pode ser visto como um tópico independente dos sistemas educacionais dos quais faz parte. O segundo problema consiste em igualar o currículo ao que é formalmente listado, não ao que se ensina na realidade ou, mais importante, ao que é ensinado a quem.

A Natureza das Relações entre a Globalização e o Currículo

A primeira diferença entre as explicações da ‘modernização’ e da ‘globalização’ sobre o currículo é que para a primeira a educação é considerada fundamentalmente nacional. O próprio Estado-nação é uma instituição chave da modernidade, e o ‘mundo’ é visto sendo formado de Estados-nações. “O Estado-nação que organiza a educação [está] inserido em uma sociedade mundial – em outras palavras, em um sistema de Estados-nações” (MEYER & RAMIREZ, 1999, p. 113).

¹ Meliorista refere-se a meliorismo, ou seja, a crença de que a melhoria da sociedade depende do esforço humano (Nota dos tradutores).

O currículo tem se tornado um componente tão crucial da escolarização essencialmente porque é visto como o meio através do qual os Estados-nações conseguem ajustar seus sistemas educacionais para atender demandas e preferências em constante mudança. Ele tem sido o principal meio através do qual projetos² nacionais para a educação são expressos e ganham substância. Contudo, em uma era de globalização neoliberal, o 'nacional' não é mais a esfera dominante de produção econômica, ou a esfera em que se exercita toda a soberania nacional, ou o 'continente' exclusivo no qual as sociedades operam (apesar de que talvez nunca tenha sido). De forma parecida, nas sociedades nacionais o Estado não pode mais ser considerado como instituição e forma de governo exclusiva, já que é um entre vários atores que governam em conjunto, o que inclui o mercado e a comunidade, a esfera transnacional e a subnacional (ver DALE, 1997; DALE & ROBERTSON, 2000). Em contraste, a globalização envolve forças sociais e econômicas operando supranacionalmente e transnacionalmente, ao invés de internacionalmente, para anular, dismantelar ou passar por cima das barreiras nacionais enquanto reconstrói as relações entre nações.

Ontologicamente, a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de arranjos políticos e econômicos para a organização da economia global, impulsionada mais pela necessidade de manter o sistema capitalista e do que por quaisquer valores. A adesão aos seus princípios se dá pela influência política e econômica e pela percepção dos próprios interesses. Nenhum Estado-nação, nem mesmo os Estados Unidos ou a China, é capaz de controlar ou dirigir a economia global neste momento, e isso tem duas conseqüências importantes para nossa compreensão da globalização e do currículo.

A primeira é que conquanto seja verdade que a economia global não é redutível aos interesses de certos poderes, o mesmo é verdade para os modelos globais de educação. São os interesses da economia global que, em última análise, estabelecem os parâmetros para a educação e o currículo. Ora, os interesses da economia global são representados pelas organizações internacionais criadas para esse fim (G8, Fórum Econômico Mundial, Organização para a Cooperação e

² No original 'mandate', isto é, mandato, termo muito utilizado no campo das políticas públicas em inglês, porém pouco utilizado entre nós (Nota dos tradutores).

Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio-OMC, organizações regionais como a União Européia-UE e o Acordo de Livre Comércio da América do Norte-NAFTA), às quais os Estados-nações, voluntariamente, cedem parte de seu poder nacional no interesse do controle coletivo da economia global em prol de seus interesses conjuntos – o que, obviamente, significa que está longe de existir uma tensão entre a globalização e os Estados-nações, seguramente os ricos, pois estes são, eles próprios, os agentes e promotores mais ativos da globalização.

A segunda é que a globalização tem um duplo impacto nas políticas educacionais. Ela não afeta apenas as metas e finalidades da educação, mas os meios pelos quais são produzidas as políticas educacionais. O primeiro impacto, nas metas e finalidades, pode ser visto como a produção de uma agenda globalmente estruturada para a educação (ver DALE, 2000), enquanto o segundo impacto, nos meios, está associado à mudança do governo para a governação, à medida que os Estados deixam de ser vistos apenas como obstáculos à liberalização do comércio, que está no centro do projeto neoliberal, o que é distinto de formas mais antigas de liberalismo que viam o Estado necessariamente como obstáculo ao livre comércio. Esta mudança tem sido denominada como ‘constitucionalização neoliberal’, à medida que regras limitando o papel e a influência dos Estados são decretadas pelos próprios Estados. O resultado disso tem sido uma mega reestruturação da governação da educação, com o Estado perdendo seus poderes supostamente exclusivos na área e sendo reduzido à coordenação das novas atividades, atores e esferas através dos quais a governação educacional deve ser alcançada.

Desta forma, estamos em uma conjuntura onde os antigos pressupostos sobre o currículo e sobre como ele é influenciado e formado são criticamente desafiados pelas forças sociais associadas à globalização como um processo e como um projeto. Isso tem implicações claras para o ‘controle’ do currículo, que não pode ser pensado exclusivamente em relação a questões nacionais, ou tratado apenas no nível nacional. É possível que estejamos assistindo ao surgimento de uma divisão do trabalho (funcional e em escala) da governação educacional, com atividades, incluindo o currículo, relacionadas à economia baseada no

conhecimento, abordadas em nível supranacional, e as outras atividades da escola concebidas como algo “local”, no sentido de estarem fora da globalização.

Uma consequência principal dessas mudanças para a relação entre a globalização e o currículo é que a questão está se tornando não tanto uma questão de ‘atualizar’ os conteúdos do currículo como recipiente, mas uma questão em que a própria forma ou *desenho* do recipiente e o seu *lugar* nos processos educacionais, estão passando por uma mudança significativa.

Isso ocorre porque o *desenho* do recipiente curricular foi determinado na modernidade pelo que chamaremos de uma gramática comum da escolarização e por necessidades nacionais específicas, enquanto o *lugar* do currículo deveria incorporar as metas e objetivos da educação através da determinação de qual *conteúdo* deveria ser *ensinado*, e como, nas escolas. Agora, ambas as coisas estão sob a pressão que vem das mudanças que acabamos de mencionar, à medida que muda a posição do ‘nacional’ tanto no mandato quanto na governação da educação, e a demanda das escolas no que é representado como Economia Global do Conhecimento muda de conhecimentos de conteúdo para competências.

A Globalização como Discurso

A mudança de discurso ocorrida tem sido no sentido de ver a globalização como produzindo uma nova Economia Global do Conhecimento (EGC), da qual todos os Estados⁹ nações fazem parte e para a qual a educação deve contribuir de forma central. O que a EGC parece requerer não é tanto uma modificação do currículo, mas sua transformação através de mudanças em sua forma e lugar, como já discutimos. Particularmente, as competências terão prioridade sobre o conhecimento de conteúdos, e o universalismo dará lugar a ofertas sob medida (customizadas) até o ponto da ‘aprendizagem personalizada’. ‘Por via das dúvidas’, a provisão educacional, a base tradicional do currículo, dará lugar à provisão ‘na mesma hora’, e finalmente à provisão ‘exatamente para mim’, a qual deve ser alcançada através da Aprendizagem ao Longo da Vida ‘em qualquer lugar, a qualquer hora, por qualquer provedor’ (Ver OCDE; UE). A mudança para a representação da globalização da EGC requer uma transformação na concepção do

currículo como um corpo de conhecimentos a serem ensinados de maneira planejada e seqüenciada, para competências que devem ser aprendidas *ad hoc*, como e quando for necessário.

Conquanto eu venha enfocando discursos acerca da modernidade ocidental – porque são estes discursos que estão sendo difundidos pelo mundo – é importante reconhecer que a ‘educação para o desenvolvimento’ é um discurso completamente moderno. Tal discurso pressupõe a possibilidade do progresso e assume sua benignidade, assim como pressupõe o papel chave do Estado em alcançá-lo. A ‘teoria da modernização pressupôs, de fato, que todos os países passavam pelos mesmos estágios de desenvolvimento e que a educação poderia ter um papel fundamental na construção de Estados modernos e de sociedades modernas. Certamente não se acredita mais em tal visão, a qual foi substituída por discursos de déficit, dependência e risco (originalmente, risco fiscal, subjacente ao Consenso de Washington e às políticas de desenvolvimento construídas em torno de condicionalidades; posteriormente “boa governação”, mas, desde 11 de setembro de 2001, incluindo ameaças à segurança).

Estas representações que enquadram e definem a relação entre a globalização e o currículo nos países em desenvolvimento estão profundamente embutidas na modernidade ocidental, e é isso que continua estabelecer a base para a compreensão, que determina o que deve ser explicado e como (aquilo que é, propriamente, é claro, o papel tradicional do currículo na modernidade).

Globalização como Condição ou Estado de Coisas

As principais respostas curriculares para esta condição ou estado de coisas alterado em que vivemos, como resultado da globalização, têm se centrado em torno da “re-emergência” do campo da “educação global” (MARSHALL, 2003, p. 398). Pode se argumentar que a “educação global” teve origem principalmente com a Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), que abordava a necessidade de inserir no currículo os estudos mundiais, direitos humanos, educação para a paz e assim por diante. Aqui é possível ver de forma clara que a educação global está intimamente relacionada aos discursos da

Modernidade. O que Kirkwood (2001) considera como pressupostos filosóficos fundamentais da educação global – “todos os seres humanos são criados iguais; o comportamento humano é determinado pela cultura, não pela raça; todos os membros da família humana possuem direitos humanos básicos; e a educação global tem uma finalidade moral” (p. 10) – pode ser visto como pano de fundo para abordagens mais recentes, em resposta às mudanças provocadas por um nível crescente e cada vez mais diretamente experimentado da condição de globalização.

O padrão principal parece ser o de reações com base nacional, pois os Estados-nações percebem a necessidade de reagir à condição transformada da globalização e de adaptar suas respostas de acordo com as maneiras como são impactados. Na educação, essas respostas se basearam em grande parte no que se pode chamar de educação global para e como parte de uma cidadania nacional. Isso envolve “trazer o mundo para a sala de aula, onde professores ensinam a partir de uma perspectiva mundo-cêntrica ao invés de ensinar a partir de uma perspectiva etnocêntrica específica, ou de uma perspectiva centrada no estado-nação” (KIRKWOOD, *ibid*); ou, o que Marshall (2005, p. 83-84) chama de “mirada global”, uma maneira particular de reconhecer a realidade global, “que parece ser requerida tanto do estudante quanto do professor durante o processo de ensino-aprendizagem”. Lynn Davies leva este argumento mais adiante, sugerindo que “o que parece acontecer com a educação para a cidadania global é uma confirmação da preocupação direta com a justiça social e não apenas interpretações um tanto minimalistas da educação global, as quais giram em torno da “consciência internacional” ou de ser uma pessoa mais polida (DAVIES, 2006, p.6). Davies também lista, de forma bastante útil, as possíveis combinações de “cidadania global e educação”, a seguir:

(a) cidadania global + educação (definições do ‘cidadão global’ e a estrutura educacional requerida para prover e promover essa cidadania global)

(b) global + educação para a cidadania (tornar a educação para a cidadania mais relevante em termos globais ou internacionais; pensar globalmente, agir localmente)

(c) educação global + cidadania (consciência internacional mais direitos e responsabilidades)

(d) educação + cidadania + global (introduzir 'dimensões' da cidadania e do entendimento internacional no currículo escolar, mas não necessariamente conectadas) (DAVIES, 2006, p.13-14)

Processos de Globalização e o Currículo

É muito importante focar os mecanismos através dos quais a globalização influencia o currículo porque a 'globalização' por si própria não faz ou afeta coisa alguma. Ela não é jamais um processo sem agentes (ver DALE & ROBERTSON, 2002). Esses agentes, de forma ativa ou passiva, acionam mecanismos específicos que, ou diretamente, ou, como é mais comum, indiretamente, especialmente nesta fase atual, afetam o ensino e a aprendizagem nas escolas em todo o mundo. Um dos aspectos da redução do controle e decisão nacional sobre a educação é que as economias nacionais, que já foram tanto fundadoras quanto beneficiárias diretas de seus sistemas educacionais, não mais existem de maneiras que as possibilitem continuar exercendo esses papéis. Isso quer dizer que a mudança no currículo em nível nacional não pode ser confinada à "mudança dos conteúdos do recipiente do currículo", removendo os excessos de etnocentrismo, por exemplo, mas deve levar em consideração a mudança no status dos sistemas de educação nacional, ou seja, a mudança da forma como estes eram configurados antes da globalização para o ponto onde não é incomum, agora, vêlos representados como obstáculos, ao invés de suportes, para a atual estrutura econômica (ver OCDE, especialmente, 'cenários'). E é aqui que a questão do formato e lugar do recipiente do currículo entra; as finalidades às quais os currículos devem servir não são mais exclusivamente nacionais, e os meios de alcançar tais finalidades não são mais tão fortemente centrados em torno do currículo. Em resumo, então, o argumento é que em um mundo onde problemas e políticas não são mais totalmente gerados na esfera nacional, abre-se um 'espaço de oportunidades' para o desenvolvimento e provisão de diretrizes de políticas educacionais direcionadas para problemas em nível transnacional ao invés de nacional, e este espaço tem sido preenchido por organizações internacionais, especialmente pelo Banco Mundial e a OCDE.

Estas e outras organizações internacionais compartilham uma visão de mundo baseada no reconhecimento de elementos-chave da globalização neoliberal,

incluindo os pressupostos cognitivos das correntes dominantes da profissão econômica: a existência de um mercado global e a necessidade de expandi-lo para criar mais oportunidades para as soluções preferenciais baseadas no mercado, a necessidade de minimizar e focalizar o papel do Estado e a importância central da educação para o desenvolvimento econômico. Todas assumem o pressuposto da importância da educação como parte de políticas sociais produtivas. Este conjunto de pressupostos, poderosamente reforçados em muitos casos por categorias estatísticas criadas por eles e que lhes conferem substância e valor, dizem-nos da natureza do mundo em que vivemos e como este mundo precisa ser mudado. Indica-nos que tipos de conhecimento têm mais valor neste mundo e como tal conhecimento deve ser desenvolvido e distribuído. Um exemplo notável é, sem dúvida, o projeto PISA da OCDE, que se estende além da própria OECD. Três coisas são importantes sobre o PISA neste contexto. A primeira é que ele é visto como potencialmente aplicável universalmente, como se oferecesse parâmetros comuns para a mensuração da educação. A segunda é que isso proporciona uma base comum de avaliação, produzindo possibilidades claras de ‘denominar’ e ‘denegrir’, como mecanismos disciplinares. A terceira, e talvez a mais importante neste contexto, é que o PISA promove efetivamente a competência acima do conteúdo, o que ajuda a selar o novo papel e natureza do currículo.

Desta forma, a base do argumento aqui é que, agindo de forma relativamente independente, às vezes até competindo, porém dentro de uma estrutura de pressupostos razoavelmente bem definidos, ao invés de *reagir* a uma necessidade definida, os organismos internacionais *construíram* aquela necessidade de maneira precisa. Eles definiram efetivamente os problemas com que se defrontavam os sistemas educacionais através do provimento de soluções genéricas e da classificação estatística do mundo, com base na noção de que o que se necessitava era de conhecimento e expertise, justamente os atributos que eles diziam possuir. Mais ainda, não havia qualquer interpretação consensual e única do paradigma dominante entre esses organismos internacionais; ao invés disso, eles competiam entre si no terreno do conhecimento/expertise consensualmente acordado.

Um exemplo negativo que ilustra este argumento é o da UNESCO. A UNESCO poderia ser vista como uma organização que apóia a proliferação de

sistemas educacionais ‘modernos’ em todo o mundo, promovendo a educação como um direito humano ao invés de capital humano, e favorecendo a concepção de uma Sociedade do Conhecimento ao invés de uma Economia do Conhecimento. Contudo, ao longo da década de 1990 e adiante, a influência da UNESCO declinou e ela foi efetivamente forçada a aceitar o terreno demarcado por suas rivais; isso é ilustrado um tanto graficamente no caso da reorientação de seu serviço estatístico (ver CUSSO & D’AMICO, 2005).

Assim, simplesmente posto, o argumento é que os organismos internacionais podem ser melhor vistos como construtores e difusores de soluções genéricas, as quais possibilitaram e delinearão a identificação de problemas em comum – ou, pelo menos, “restringiram o alcance cognitivo e normativo das soluções a serem provavelmente levadas em consideração pelos responsáveis por políticas públicas, e constituíram símbolos e conceitos que possibilitam aos atores construir esquemas de legitimação de suas propostas políticas.” (CAMPBELL, 1998, p. 398).

As ‘Questões Educacionais’

Numa tentativa de clarificar a questão do que se quer dizer por educação, incluindo o lugar do currículo nela, uma vez que ela é usada de maneiras tão diferentes e frequentemente incomensuráveis, tornando a discussão quase impossível, desenvolvi uma lista de “questões educacionais” desenhadas para tornar as discussões comensuráveis, ao estipular perguntas para as quais discussões sobre a educação devem ter respostas, independente de seu ponto de partida. Elas são apresentadas aqui para oferecer um meio de registrar mais claramente as conseqüências da globalização para o currículo.

Além de ser uma ferramenta para possibilitar a comensurabilidade de diferentes discursos educacionais, as perguntas também proporcionam um tipo de ontologia críticorealista do currículo, o que explica porque os três primeiros grupos de perguntas são dispostos em inter-relações hierárquicas, de forma a refletir a concepção de realidade estratificada do realismo crítico. Simplificando o jargão, isso significa essencialmente que nós não podemos compreender o que acontece no nível da prática sem ter uma idéia do que acontece no nível da política, e não

podemos compreender o que acontece no nível da política sem entender o que se passa no nível da economia política. É importante, contudo, não tomar isso de forma determinística, de cima para baixo. A influência segue tanto para cima quanto para baixo, e o nível da prática define limites para o que é possível no nível da política, e vice versa.

Nível 1: Prática educacional

A quem se ensina (ou quem aprende através de processos explicitamente desenhados para facilitar o aprendizado), o quê, como e porque, quando, aonde, através/a partir de quem, sob que circunstâncias imediatas e condições mais amplas, e com quais resultados?

Como, por quem e com que propósitos isto está sendo avaliado?

Nível 2: Políticas públicas educacionais

Como; em busca de quais objetivos sociais, econômicos, políticos e educacionais implícitos e explícitos; sob que padrões de coordenação de governação educacional (financiamento, provisão, propriedade/posse, regulação); por quem; e seguindo que vias de dependência/condicionamento (setoriais e culturais) são as coisas problematizadas, decididas, administradas, gerenciadas?

Nível 3: Política da Educação

Que divisões de trabalho (funcionais, de escala e setoriais) de governação educacional estão operando?

De que maneiras os problemas centrais do capitalismo (acumulação, ordem e legitimação social) estão refletidos no mandato, capacidade e governação da educação? Como e em que escalas são as contradições entre as soluções abordadas?

Como são definidas as fronteiras do setor educacional e como essas fronteiras se sobrepõem e se relacionam com os outros setores? Que atividades 'educacionais' são assumidas dentro de outros setores?

Como o setor educacional se relaciona aos regimes de cidadania e gênero?

Como, em que nível/esfera e em quais configurações setoriais a educação contribui para a implantação/estabilização extra-econômica da acumulação? Qual é a natureza das relações intra e inter níveis e intra e inter setoriais – contraditória, cooperativa, indiferença mútua?

Nível 4: Resultados

Quais são os resultados individuais, privados, públicos, coletivos e comunitários da "educação" em cada nível ou esfera (transnacional, nacional, local)?

Conclusões

Em vez de conclusões, vou indicar três questões que penso que poderão possibilitar discussão acerca dos temas aqui abordados:

- A globalização está nos levando a uma convergência?
- Que conseqüências relevantes e frutíferas podem surgir do fato de que a modernidade tem sido sempre uma imposição no Sul?
- É possível detectar oportunidades a partir do desenvolvimento do papel da educação na emancipação nas circunstâncias discutidas neste trabalho?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENAVOT, Aaron; CHA, Yun-Kyung; KAMENS, David H.; MEYER, John W.; WONG, Suk-Ying (1992). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920- 86. In: MEYER, John W.; KAMENS, David H. & BENAVIDOT, Aaron (Eds.) (1992). **School Knowledge for the Masses: World Models and Curricular Categories in the Twentieth Century**. London: Falmer.

CHA, Yun-Kung (1992). The Origins and Expansion of Primary School Curricula: 1800- 1920. In: MEYER, John W.; KAMENS, David H. & BENAVIDOT, Aaron (Eds.) (1992). **School Knowledge for the Masses: World Models and Curricular Categories in the Twentieth Century**. London: Falmer.

CAMPBELL, John L. (1998). Institutional Analysis and the Role of Ideas in Political Economy. **Theory and Society** 27:377-409.

CUSSO, Roser; & D'AMICO, Sabrina (2005). From development comparativism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. **Comparative Education** 41, 2, 199-216.

DALE, R. (1997). The state and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: HALSEY, A. H.; LAUDER, H.; BROWN, P. & WELLS, A. S. (1997). **Education: Culture, Economy and Society**. Oxford: Oxford University Press. pp. 273-82.

DALE, Roger (2000). Globalisation and Education: A Common World Education Culture, or a Globally Structured Agenda for Education? **Educational Theory**, 50, 4, 427-48. DALE, Roger & ROBERTSON, Susan (2002). The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. **Comparative Education Review**, 46, 1, 10-36.

DALE, Roger & ROBERTSON, Susan (2007). Beyond Methodological Isms in Comparative Education in an Era of Globalisation. In: COWEN, R. & KAZAMIAS, A. (Eds.). **International Encyclopedia of Comparative Education**.

DAVIES, Lynn (2006). Global Citizenship: Abstraction, or Framework for Action? **Educational Review**, 58, 1, 5-25.

GOUGH, Noel (1999). Globalisation and school curriculum change: locating a transnational imaginary. **Journal of Education Policy**, 14 (1): 73-84.

KIRKWOOD, Toni Fuss (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. **Social Studies**, 92, 1, 10-17.

MARSHALL, Harriet (2003). Review Essay: Global Education: A re-emerging field. **British Journal of Sociology of Education**, 24, 3, 397-405.

MARSHALL, Harriet (2005). Developing the global gaze in citizenship education: Exploring the perspectives of global education NGO workers in England. **International Journal of Citizenship and Teacher Education**, 1, 2, 76-92.

MCMICHAEL, Philip (2006). Globalization. In: JANOSKI, Thomas; ALFORD, Robert R.; HICKS, Alexander M.; SCWARTZ, Midred A. (Eds.). **The Handbook of Political Sociology: States, Civil Societies, and Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 587-606.

MITTELMAN, J. (2000). **The globalization syndrome: Transformation and resistance**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

MEYER, John W.; KAMENS, David H. & BENAVIDOT, Aaron (Eds.) (1992). **School Knowledge for the Masses: World Models and Curricular Categories in the Twentieth Century**. London: Falmer.

MEYER, John W. & RAMIREZ, Francisco O. (2000). The World Institutionalization of Education. In: SCHRIEWER, Juergen (Ed.). **Discourse and Comparative Education**. Berlin: Peter Lang, p. 111-32.

MITTELMAN, J. (2000). **The globalization syndrome: Transformation and resistance**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). **Toward a New Legal Common Sense**. London: Butterworth.

WONG, Suk-Ying (1992). The Evolution and Organization of the Social Science Curriculum. In: MEYER, John W.; KAMENS, David H. & BENAVIDOT, Aaron (Eds.)

(1992). **School Knowledge for the Masses: World Models and Curricular Categories in the Twentieth Century.** London: Falmer.

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

DALE, Roger. A Globalização e o Desenho do Terreno Curricular. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: