

PERSPECTIVAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

INTRODUÇÃO

O currículo com base em competências na lógica das reformas educativas globais

Nesta aula, aprofundaremos em como a pedagogia das competências tem sido concebida como um dos pilares orientadores das Reformas Educativas Globais (REGs). Ao aprofundar o tema, tratar-se-á de como este movimento vem sendo operado no campo da política educacional brasileira e sua relação com a reforma curricular produzida no momento histórico mais recente.

Com base na referenciação de um conjunto de pesquisas, serão contextualizados o *modus operandi* de elaboração da política educacional próprio do modelo de governança de Estado, assim como o projeto de subjetividade humana que vem compondo a reforma curricular brasileira expressa na Base Nacional Comum Curricular.

TEMA 1 – ELEMENTOS BASILARES PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Antes de adentrarmos o conteúdo referente ao currículo com base em competências e como sua concepção vem sendo estruturada por meio de normativos curriculares, faz-se necessário introduzir alguns dos elementos basilares necessários à análise do campo das políticas educacionais.

As políticas educacionais compõem um campo específico da ciência educacional, tendo, portanto, um acúmulo científico que demanda a compreensão de alguns elementos instrumentais e conjunturais que envolvem os processos de elaboração, monitoramento e avaliação das políticas educacionais.

Segundo Mainardes (2018), se a política em si se relaciona ao macropoder e à disputa de interesses e ideologias, as políticas educacionais carregam em si uma particularidade que lhe é inerente: a busca por atender os problemas existentes e as demandas da população (Mainardes, 2018, p. 188). Isto posto, o interesse público que envolve o campo da política educacional demanda dos entes diretamente ligados às instâncias-chave de sua produção, um olhar aprofundado acerca da realidade social, econômica, cultural e educacional de determinado território.

[...] a tentativa de solução (a política) pode ser precária, foco mais ou menos inadequado, pode gerar hierarquias, aumentar desigualdades, beneficiar alguns grupos e excluir outros. Trata-se de um processo complexo e que demanda alto grau de reflexividade sobre o problema ou demandas, a política, os resultados/efeitos, consequências materiais para diferentes sujeitos e para classes sociais distintas (Mainardes, 2018, p. 188).

Com base nessa compreensão, o cientista aponta que, na análise das políticas educacionais, toma papel fundamental a necessidade de se em questionar "Para quê esta política? Para quem foi formulada? Com quais finalidades? Com base em quais fundamentos?" (Mainardes, 2018, p. 188).

Apesar de configurar-se em perguntas simples, as respostas dadas a elas demandam um processo investigativo de cunho apurado para que se possa depreender respostas aprofundadas acerca da formulação de determinada política curricular.

Ao longo desta aula, serão trazidos alguns elementos voltados a apurar estas respostas no que se refere à BNCC e sua correlação com as Reformas Educativas Globais. Para tal, serão apontados elementos fundantes da forma de organização dos entes que atualmente produzem a política educacional brasileira. Do mesmo modo, tratar-se-á sobre qual projeto formativo estes se sustentam e sobre qual conjuntura histórica este projeto se materializa.

TEMA 2 – CONTEXTUALIZANDO A TEORIA DAS COMPETÊNCIAS

Os estudos de Silva (2008), ao contemplarem a análise das diferentes teorias que compõem o cabedal teórico da pedagogia das competências, constitui-se como importante fundamentação da ciência educacional brasileira sobre o tema. Segundo os estudos da pesquisadora, é possível definir que o conjunto das teorias que tratam especificamente da sistematização das pedagogias das competências a constitui como um campo polissêmico da teoria pedagógica.

Contudo, é importante destacar que a base na qual o conjunto destas teorias pedagógicas se sustenta parte, segundo Silva (2008, p. 64), da constituição de um novo padrão de acumulação sustentado em uma nova base técnica do trabalho. Esta, ao produzir uma nova lógica de reestruturação produtiva (diferente no modelo fordista), toma como base uma forma de produzir produtos e serviços organizada por uma produção orientada por demanda,

tornando-se, portanto, flexível. Esta foi elaborada sob a inspiração no modelo japonês toyotista.

Esta flexibilidade apresenta-se por meio da "adoção de novas tecnologias que se utilizam da microeletrônica no processo de produção e circulação de mercadorias e serviços; e na adoção de novas formas de organização e gestão da produção inspirados pelo modelo japonês" (Silva, 2008, p. 64). Estas novas formas demandam, segundo a pesquisadora, por uma "participação ativa por parte do trabalhador no processo de trabalho" (Silva, 2008, p. 64), ressignificando não apenas o modo de produção da vida, como também a "reestruturação geral de toda a sociedade" sob a lógica do novo capitalismo.

Nesse sentido, o conjunto teórico da pedagogia das competências parte do pressuposto de produção de um novo tipo de ser humano, adaptado à lógica do trabalho por demanda, como também à condição de não trabalho, uma vez que com o processo de reestruturação produtiva há, por um lado, a otimização dos processos por meio da tecnologia e, por outro, a fragilização dos vínculos empregatícios que passam a estar imersos em um contexto de incertezas e inseguranças para aqueles que vivem do trabalho (Antunes, 2020).

Segundo Antunes (2020, p. 21), o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs) teve sua expansão a partir de um conjunto de mitos que anunciavam a melhoria de vida para os trabalhadores, viabilizando tal expansão em vários países ocidentais. Entre seus principais argumentos estava a justificativa de que o "trabalho on-line" e "digital" da "era informacional" levaria os trabalhadores ao "reino da felicidade" (Antunes, 2020, p. 21), onde haveria tempo livre para a vivência do ideal neoliberal de liberdade individual e autorresponsabilização pelo suprimento do próprio trabalho.

Contudo, os dados trabalhados por Antunes mostram que o conjunto de mitos acerca dos benefícios da nova forma laboral do século XXI trouxe, para uma parte da população brasileira e mundial (especialmente para aquela situada nos países que se constituem como base da divisão internacional do trabalho), um centenário de precarização marcado pela informalidade e pela produção de contratos temporários, que induzem os trabalhadores a, incessantemente, buscar articular várias atividades laborais informais ao mesmo tempo, com vistas a diminuir a insegurança posta no novo modelo de trabalho do dito "novo capitalismo".

Do mesmo modo, o contexto de desemprego e informalidade laboral é mesclado por uma reestruturação do modo de funcionamento dos trabalhos formais ainda operantes, demandando para isso um novo tipo de subjetividade humana adequada à condição de sobretrabalho. Do mesmo modo, favoreceu o surgimento de trabalhadores adaptados a desempenhar vários papéis ao mesmo tempo com vistas ampliar a capacidade competitiva das empresas em que trabalham.

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a "flexibilização" crescente dos contratos de trabalho. Nesse contexto, a terceirização vem ganhando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçados em relações entre empresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com o ritmos produtivos das empresas contratantes, conseqüências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc. (Antunes, 2020, p. 34).

É com base nesse contexto produtivo que as Reformas Educativas Globais passam a ser estruturadas, tendo na pedagogia das competências uma base teórica dirigida à adequação da subjetividade humana a esta nova lógica de trabalho e vida do século XXI. Neste sentido, Silva (2008), ao analisar o conjunto das teorias que compõem a pedagogia das competências, sintetiza-as como uma forma de reestruturação do ensino com base em uma formação de tipo "administrada". Esta administração possui formas específicas de controle para que este projeto de formação humana possa efetivar-se. Para tal, as avaliações e os currículos padronizados (usados como meio de destaque das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em caráter de obrigatoriedade em todo território nacional), como é o caso da BNCC, correspondem a uma concepção educacional de formação para a vida e para o trabalho própria ao contexto de reestruturação flexível do contexto histórico mais recente.

Para tanto, a pedagogia das competências tem sido permeada por termos como "aprender a aprender", "aprender a ser", "aprender a conviver" (Delors, 1996), como uma forma de preparo das subjetividades humanas à condição de incerteza posta na configuração histórica do século XXI. Esta configuração

demanda um perfil de trabalhador adequado à condição de desemprego estrutural própria do processo de crise do capitalismo mundial. Para tal, as reformas educativas, que têm sido implementadas em abrangência global, comportando currículos com base em competências como política de caráter obrigatório, tendo nos fenômenos da governança de Estado mecanismo para sua implementação. Vejamos no item a seguir como se caracteriza esta forma operativa da política educacional mais recente.

TEMA 3 – A PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR SOB OS MODELOS DE GOVERNO E DE GOVERNANÇA

Para aprofundar o entendimento acerca das reformas educativas globais é preciso compreender a lógica de funcionamento que vem compondo a produção da política educacional em âmbito nacional, regional e global em expansão nas últimas três décadas.

Segundo os estudos de Stephen Ball (2018), o modelo de governança constitui-se como um fenômeno internacional que marca a transição dos modelos tradicionais de governo para um modelo em que a lógica empresarial passa a compor o modo de funcionamento do Estado e de suas agências.

Este modelo hibridiza, segundo Ball (2018), formas de governo-burocracias, mercados e redes e, sobre essa junção de fatores, passa a operar com novos atores em novos espaços, sendo que muitos desses espaços e atores são privados (Ball, 2018, p. 3). Estes agentes organizados sob a forma de redes passam a desempenhar o papel de produtores da política educacional e, também, de produtores daquilo que Ball (2018) denomina de soluções educacionais. Segundo o pesquisador, estas redes atuam no sentido de “produzir soluções” numa configuração em que “os problemas tornam-se oportunidades de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções” (Ball, 2018, p. 3).

Neste sentido, a pesquisa realizada por Ball (2018) correlaciona a produção das reformas educativas à produção de novos mercados, incluindo as redes de governança como entidades guarda-chuva compostas por entes de natureza pública e privada, tanto individuais quanto coletivos, os quais ao atuarem em conjunto de modo colaborativo favorecem a produção de políticas

de caráter padronizado viabilizando o projeto das reformas educativas globais às instâncias nacionais e locais.

Este processo de conexão entre global e local perpassa, ainda, segundo Robertson e Verger (2012, p. 1135), por formas de organização constantemente reelaboradas e "cada vez mais profissionalizadas, técnicas e racionais" (Hodge, 2010, p. 3 citado por Robertson; Verger, 2012, p. 1135). Nesse sentido, a governança de Estado possui uma dimensão técnica que a estrutura, do mesmo modo, opera por relações formais e informais, dando a ela maior maleabilidade no que se refere ao alcance do projeto educacional almejado por seus agentes. Tal característica remonta aquilo que Ball (2018) denomina de déficit democrático da política de governança, uma vez que a produção da política passa a ocorrer de modo pouco transparente, ainda que se utilize de parte das agências e dos elementos que compõem os modelos de governo para sua realização.

Nesta forma específica de produção da política educacional, os agentes produtores da política a organizar-se sobre a forma de redes favorecem o avanço das Reformas Educativas Globais em âmbito nacional. No caso brasileiro, a rede do Movimento pela Base Nacional Comum e a rede do Todos Pela Educação podem ser citadas como exemplos deste modo organizativo de entes sob a forma de redes. Estas atuam no contexto histórico mais recente, a partir da presença de seus agentes individuais e coletivos em instâncias-chave da produção da política educacional de abrangência nacional, como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), atuando diretamente na produção, implementação e monitoramento das políticas educacionais (Aguiar; Dourado, 2018).

Uma vez que estas redes se conectam sobre uma visão de mundo permeada pela adequação do currículo nacional à lógica de estruturação das REGs, a matriz epistemológica de referência utilizada como base de fundamentação para a produção da política curricular mais recente toma o modelo norte-americano de currículo escolar como base de sua estruturação.

Sobre este aspecto, a Fundação Lemann, como principal entidade fundadora da rede do movimento pela base, apontava no processo de elaboração da BNCC por meio de seus documentos próprios, que a concepção da rede acerca da produção de um currículo com base em competências pautado num conteúdo de alto grau prescritivo, chocava-se com resistências

vindas das comunidades escolares e científicas brasileiras. Sobre tal aspecto, a entidade destaca em um de seus documentos produzidos no ano de 2016:

O federalismo brasileiro é muito diferente da versão norte-americana, e, como resultado, a adoção de padrões "nacionais" provavelmente será menos politicamente controversa. Ao mesmo tempo, no entanto, a decisão dos formuladores da BNC de definir padrões em todo o currículo simultaneamente, incluindo as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, bem como Português e Matemática, aumenta a probabilidade de conflito sobre o conteúdo do currículo. Isso pode tornar a aprovação final da BNC politicamente mais difícil do que poderia sê-lo em outras circunstâncias. O processo de obtenção de aprovação para a BNC já começou a despertar oposição política, e isso pode intensificar-se à medida que a adoção e a implementação se aproximem. Se bem conduzida, a revisão nacional do projeto da BNC, ora em curso, pode ajudar a minimizar algumas das controvérsias em torno dos novos padrões. (Lemann Center, 2016, p. 03)

[...]

Os obstáculos práticos e políticos com que se defronta a BNC são desafiadores, mas escrever e adotar padrões são, na verdade, as etapas mais fáceis do processo. Muito mais desafiadoras são a introdução e implementação dos novos padrões em escolas e salas de aula. Para que a BNC produza uma melhoria no desempenho das escolas e estudantes brasileiros, mudanças importantes em quase todos os outros aspectos do sistema de ensino terão que acontecer. As mais importantes destas mudanças incluem o alinhamento das avaliações, a oferta de formação adequada aos professores novos e àqueles já no exercício de suas funções, e a elaboração de novos materiais instrucionais (Lemann Center, 2016, p. 3).

A atuação da instituição e da rede do Movimento Pela Base na produção da última versão do documento oficial da BNCC foram dadas, segundo Peroni Caetano e Arelaro (2019, p. 42), de modo a incluir especialistas "ligados ao Common Core americano para revisar a primeira e a segunda versão da base". Apesar de ter sido elaborada em sua primeira e segunda versão com contribuições das comunidades escolares e científica de todo o país, ao ser instituída oficialmente a partir de sua última versão por meio da instalação de um Comitê Gestor instaurado por meio da Portaria n. 790/2016, a Base Nacional Comum Curricular foi instituída oficialmente de forma arbitrária por um grupo seletivo de agentes, privilegiando a inclusão da concepção curricular de agentes externos ao país como política curricular de caráter obrigatório.

O próprio revisor já alertava para uma possível oposição à base, a partir da experiência americana. A instituição do Comitê Gestor do MEC (Portaria n. 790/2016 - Brasil, 2016), contemplou apenas integrantes das secretarias do Ministério, que foram os responsáveis pelas definições e diretrizes que deram origem à terceira versão a partir das revisões de integrantes internacionais, como The Curriculum Foundation, instituição inglesa, Accara, instituição australiana e Phill Daro e Susan Pimentel que atuaram no Common Core americano, além de Sheila Byrd Carmichael, que assinam a avaliação da BNCC

(Lemann Center, 2016, citado por Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 42).

Devido a essa forma organizativa, de setembro a dezembro de 2017 o documento da base tramitou "no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade" (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 43).

Além disso, a versão final da BNCC foi aprovada segundo as pesquisadoras supracitadas contando com forte resistência de três conselheiras do CNE, as quais representavam entidades nacionais de pesquisa e educação. Devido a esses dados, as cientistas apontam que a BNCC, em seu ciclo final de elaboração, foi produzida de forma "antidemocrática, sem transparência e sem discussão com a sociedade brasileira" (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 43). A partir desta condição, seu conteúdo oficial foi aprovado de modo a desconsiderar as contribuições advindas dos sujeitos aos quais a política educacional se destina.

TEMA 4 – PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: QUAL SUJEITO PARA O SÉCULO XXI?

A partir dos elementos tratados anteriormente, é importante destacar que há uma concepção de subjetividade humana própria nas REGs, a qual destina-se a permear o projeto de indivíduo e de sociedade de tipo adaptativa à lógica de funcionamento do capitalismo do século XXI. No campo da educação, esta subjetividade permeia as concepções de estudante e futuro cidadão, de professor e de gestão escolar.

Devido a esse aspecto, a reforma curricular brasileira permeia tanto a reformulação dos currículos das licenciaturas quanto também o currículo da educação básica das três etapas de ensino que as compõem¹.

Não por acaso, a lógica de competência laborativa tomada como base para a produção das teorias pedagógicas das competências, teve na Organização Internacional do Trabalho (OIT) importante fonte inspiradora de suas elaborações (Silva, 2008, p. 66).

¹ O aprofundamento destas dimensões será descrito de modo mais aprofundado futuramente.

Para a OIT, a adoção do modelo de competências significaria uma possibilidade real de elevar o nível de competitividade das empresas, ao mesmo tempo em que permitiria melhorar as condições de ingresso e permanência no trabalho.

Contudo, os seres humanos em sua integralidade, ao serem formados de forma administrada com vistas à adaptação ao modelo laboral flexível, modificam não apenas suas capacidades laborativas, mas também o conjunto de campos que compõem seu desenvolvimento humano. Deste modo, a busca pela alta produtividade ou pela validação de si mesmo como forma de manutenção da condição de dignidade por meio do trabalho (seja ele formal ou informal) produz um conjunto de efeitos subjetivos com potencial de adoecimento psíquico, físico e coletivo dos trabalhadores.

Diferentemente do modelo tecnicista de educação baseado no modelo de produção fordista de produção (em que o controle formativo sobre os corpos e as subjetividades humanas ocorria por meio da heterogestão e da autoridade externa ao sujeito), o modelo flexível de produção tem se mostrado, a partir do modelo neotecnicista de educação atual, como uma concepção que se baseia na produção do controle dos trabalhadores sobre si mesmos e na condição de emprego formal, destes entre si, baseando-se, portanto, nos próprios sujeitos. Este toma como base o autocompromisso com a produtividade com vistas ao alcance da autoeficiência laborativa baseada no controle de si mesmo.

Segundo Brown (2006), esta autorresponsabilização marca a construção de uma cidadania de novo tipo. Esta, ancorada na autorresponsabilização individual pelo suprimento de todos os direitos (incluindo entre eles o direito ao trabalho e à educação) enquanto serviços, conduz a construção de subjetividades humanas configuradas enquanto empreendedoras de si mesmas (Brown, 2016, p. 8). Tal conjunto de valores toma como base moral o autossuprimento de si como base de um modelo de "sacrifício moralizado" em nome da "saúde e da sobrevivência do todo" (Brown, 2016, p. 8).

Ao combinar-se com contextos de avanço da privatização de direitos básicos (como saúde, previdência, educação, entre outros), a cidadania de tipo sacrificial (Brown, 2016) conduz a um controle social autocentrado, baseado na produção de um caráter próprio ao contexto histórico mais recente (Sennet, 2006, p. 20).

Mais importante, a perda de empregos, terceirização, *downsizing* e reduções de benefícios, bem como os cortes em educação pública,

infraestrutura e assistência social, todos são tomados como decisões econômicas pela governança neoliberal, e não como decisões políticas. Isso significa que, caso a “realidade” do mercado assim requeira, os indivíduos mais responsabilizados podem ser legitimamente jogados ao mar. Se o indivíduo é o ponto final de toda responsabilidade – desprotegido e inseguro –, ele também está inteiramente comprometido e confiado ao projeto geral. Daí que sua fidelidade não garante sua sobrevivência. Isso é o que torna possível seu sacrifício legítimo. (Brown, 2016, p. 46-47)

Tais elementos trazem consequências pessoais, como a forma de organização do tempo, das relações e do trabalho, uma vez que a integralidade da vida dos sujeitos passa a ocorrer permeada por incertezas quanto à manutenção das condições de vida e trabalho. A pedagogia das competências espelha, portanto, a demanda formativa deste sujeito adequado à cidadania sacrificial, como forma de adaptação a esta configuração social e produtiva específica.

TEMA 5 – A GEOGRAFIA EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Quando observamos a escolha dos agentes que atuam na produção da política educacional em eleger a concepção de agentes de origem norte-americana para elaborar o conteúdo do currículo nacional brasileiro, podemos depreender um aspecto fundamental que compõe a cultura das elites políticas brasileiras: a característica histórica de dependência cultural destas às elites situadas nos centros hegemônicos do poder político global (Fernandes, 1987). Tal característica remonta uma das heranças que permanecem na cultura e na política brasileira desde o período colonial do Brasil (Fernandes, 1987), a qual permeia a ação política das elites brasileiras desde o primeiro ciclo da globalização – ocorrido no período colonial – até o mais recente contexto da globalização do século XXI.

Isto posto, permite que se possa aferir que fundamentos epistemológicos e culturais elegidos para compor a mais recente reforma curricular brasileira são permeados pela desconsideração do projeto educacional dos povos brasileiros. Há, portanto, uma dimensão geográfica que permeia o avanço da pedagogia das competências na produção de reformas educativas em várias partes do mundo. E esta dimensão rememora aspectos históricos de dependência cultural, econômica e política das elites que detêm o poder de produção da política educacional brasileira.

A partir desta caracterização, a lógica da padronização curricular subsome, em si, a produção de uma racionalidade única, que, conforme apontam os estudos de Milton Santos (2006), favorece a destituição de racionalidades locais com vistas a alinhá-las à lógica da globalização neoliberal iniciada nos anos de 1990 e ampliada ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. É importante destacar que geopolítica manifesta na concepção de reforma curricular com vistas à produção de currículos e avaliações padronizadas tem, em organismos internacionais, importantes agentes tensionadores de sua produção.

Segundo Trojan (2010), as mudanças na concepção educacional dos países da América Latina têm, em organizações multilaterais, tanto o papel de estabelecer metas no campo político e econômico quanto também de atuar no oferecimento de linhas de financiamento dirigidas à reformulação educacional.

Estas reformulações têm reverberado no contexto latino-americano a partir de um conjunto de fatores, estando entre eles a avaliação de políticas baseadas na demarcação de parâmetros de qualidade e modelos considerados eficientes por organismos internacionais como a Unesco, o BIRD e o BID, os quais veiculam a concepção educacional articulada à uma agenda globalmente estruturada (Trojan, 2010, p. 56).

Devido a este contexto, vêm sendo desenvolvidos, no campo da pesquisa em política educacional, metodologias próprias para o estudo comparado da educação realizada em diferentes países e regiões do mundo, com vistas a analisar como esta agenda vem modificando os respectivos sistemas de ensino.

Contudo, verifica-se, segundo Trojan (2010, p. 57), que tais alterações advindas do movimento de reforma educativa global direciona-se a uma homogeneização dos sistemas de ensino que necessitam de análises pormenorizadas capazes de levar em conta as especificidades de cada contexto nacional e regional, uma vez que sua implementação ocorre de modo diverso e produz desdobramentos também diversos em cada região.

Sobre tal processo de avanço e a necessidade de comparação de sua realização em vários países, Trojan (2010), ao explorar a tendência de privatização a elas inerentes, exemplifica, ao tratar do caso latino-americano, a reforma educacional realizada no Chile iniciada nos anos de 1990. Na análise produzida pela cientista, pode-se citar como exemplo a privatização educacional chilena (advinda da implementação das REGs), a qual traz em si algumas

especificidades que são possíveis de serem compreendidas somente com base em um estudo apurado acerca da experiência realizada no país.

No caso do Chile, o sistema de subvenções para escolas públicas e privadas que foi adotado produz novas diferenciações que, por sua vez, reforçam as desigualdades de origem social e econômica. O sistema gerido por empresários ou por entidades religiosas, embora cobrando mensalidade dos pais e pouco atendendo a clientela de mais baixo nível sócio-econômico, tem recebido financiamento oficial por aluno, praticamente idêntico aquele concedido as escolas municipais, sendo que estas últimas atendem os filhos das famílias mais pobres e não contam, em geral, com aporte financeiro do país (Zibras, 2008, p.202, citado por Trojan, 2010, p. 61).

Com base nos dados trazidos pela autora, em consonância ao conteúdo trabalhado ao longo desta aula, é possível destacar que a tríade que compõe as reformas educativas globais (ou seja, a padronização de currículos nacionais com base em competências; alinhados às avaliações padronizadas aplicadas em larga escala e os tensionamentos acerca da aplicação de programas estruturados (Caetano, 2020), estando entre eles mecanismos meritocráticos de responsabilização de docentes e escolas pelo resultado mensurado nas provas de larga escala) pode ser definida como mecanismos técnicos por meio dos quais a agenda educacional, desenvolvida a partir de organismos internacionais e entidades organizadas sob a forma de redes de governança, materializa seu projeto educativo. Com isso, tais ações favorecem o processo de padronização e homogeneização dos sistemas de ensino, alinhando-os a um projeto que vem sendo veiculado a nível global e que compreende a padronização como sinônimo de excelência, assim como ocorre nos sistemas produtivos de tipo empresarial.

Nesse sentido, é possível afirmar que há uma espécie de importação (no caso de vários países latino-americanos e, também, no Brasil) de uma reforma educativa baseada na concepção educacional construída pelas elites situadas nos centros hegemônicos do poder global. Esta transferência cultural, ao mesmo tempo que viabiliza – como afirma Milton Santos – a realização do projeto global no contexto local, modifica, na mesma medida, a cultura das instituições de ensino. É deste modo que se viabiliza a formação de indivíduo e sociedade, que origina tal concepção formativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M., A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BALL, S. Política educacional global: reforma e lucro. In: **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa** (Relepe), v. 3, p. 1-15, 2018.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Tradução Juliane Bianchi Leão. Pequena Biblioteca de Ensaios. Editora Zazie, 2016.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Textura**, v. 22 n. 50. abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340345452_As_reformas_educativas_globais_e_a_Base_Nacional_Comum_Curricular_BNCC>. Acesso em: 4 maio 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. e. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

LEMANN CENTER. Base Nacional Comum Curricular 2016. **Parte I: Implementação da BNC: Lições do “Common Core”** Por David Plank, 17 de fevereiro de 2016.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 4, n. 1, jan.-abr. 2018.

PERONI, V.; CAETANO, M. R. ARELARO, L. R. G. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? RBPAE**, v. 35, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/93094/52791>>. Acesso em: 22 set. 2021.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121. Campinas, 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2006.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

TROJAN, R. M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista RBPAE**, 26, n. 1. janeiro-abril 2010.