

PERSPECTIVAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

INTRODUÇÃO

Com a BNCC, o que muda na prática pedagógica?

Compreendidos os fundamentos das reformas curriculares contemporâneas em processo de expansão na fase da globalização mais recente, tratar-se-á, nesta aula, de como os elementos anteriormente destacados estruturam-se na prática escolar através das concepções de discência, docência, gestão escolar e conhecimento que fundamentam a BNCC.

Para tal, os itens que seguem este material em específico dedicam-se a tratar de cada uma dessas dimensões elencadas.

TEMA 1 – A CONCEPÇÃO DE DISCÊNCIA PRESENTE NA BNCC

Para analisar a concepção de discência que se encontra presente na BNCC, faz-se necessário aprofundar três princípios pedagógicos que permeiam todo o documento.

O primeiro é o eixo de desenvolvimento de competências socioemocionais como princípio orientador da política curricular; o segundo é o emprego da pedagogia do aprender a aprender como elemento central de um currículo mínimo de caráter obrigatório; e o terceiro é o princípio-fim da educação básica como sendo de uma subjetividade estimulada a construir aquilo que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio destacam como “projeto de vida”, o qual ganha maior destaque na última etapa da educação básica.

Quanto ao primeiro princípio pedagógico destacado, faz-se necessário incorrer ao estudo desenvolvido por Alberto Magalhães Neto (pesquisador da PUC-SP) acerca do desenvolvimento da teoria das competências socioemocionais como princípio estruturante de um conjunto de proposições pedagógicas mais recentes dirigidas à educação básica.

Contextualizando a análise dessa proposição, Neto (2019) analisa a proposta educacional centrada no ensino orientado com base no desenvolvimento das competências socioemocionais promovidas por duas instituições, uma de atuação internacional, sendo esta a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e uma nacional, tendo sido destacado para o estudo as produções realizadas Instituto Ayrton Senna (IAS), entidade que compõe a mais recente comunidade política de governança brasileira.

Este último é analisado pelo pesquisador, haja vista o papel que essa entidade vem desempenhando no desenvolvimento e veiculação de orientações pedagógicas dirigidas à proposta de um ensino básico construído a partir dessa proposta como eixo estruturante do ensino.

No estudo supracitado, o cientista analisa os documentos produzidos por ambas entidades (OCDE e IAS), tendo como base os princípios conceituais das teorias da psicologia social e da teoria crítica da sociedade. O estudo por ele desenvolvido define, a partir dos processos de análise, que o enfoque das competências socioemocionais – enquanto eixo estrutural de propostas educacionais divulgadas na atualidade – tem como objetivo a adaptação dos indivíduos aos padrões da sociedade contemporânea.

Esses padrões, não sendo naturais, ou seja, sendo eles projetos estruturados que tendem a modificar o *modus operandi* da vida individual e coletiva, subsumem em si a dimensão formativa – e, portanto, educacional – dessa estruturação.

Neste aspecto, quando nos remetemos ao conteúdo da BNCC estruturado com base no eixo das competências e habilidades socioemocionais, é possível verificar, em seu fundamento, a dimensão adaptativa nela incluída, a qual restringe o processo formativo a uma dimensão individual. Essa individualidade também remete ao princípio de padronização dos comportamentos e das sociabilidades, de modo a produzir processos de integração que tomam na ideia de formação de competências sua base de estruturação.

Para aprofundar a análise desse elemento, Neto (2019, p. 1-2) investiga o princípio etimológico da palavra *competência*, encontrando, em sua pesquisa, as seguintes significações:

Segundo Cunha (1986), o termo competência advém do latim "competentia" "competENTE" (século XV), "competitor-oris", e do verbo competir, que significa "disputar, rivalizar", "pertencer por direito". Encontra-se no Século XVI as palavras "competens-etis", "competIÇÃO" e "competIDOR" e a definição de competência, como "capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade". No século XVII aparece a palavra "INcompetência" e "INcompetente", e, no século XIX, "com-petere" e "compita", com sentido de "porfia" e "rivalidade" (Cunha, 1986, p. 200, grifos do original). Portanto, evidencia-se que, majoritariamente, a palavra esteve ligada à competição, disputa rivalidade. Agora é preciso investigar se o sentido atual também está, ou não, associado a estes significados.

Uma das definições atribuídas pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004) à palavra competência é "pretenção de mais um indivíduo à mesma coisa; concorrência, disputa, competição, [...], luta, conflito, discussão". (Houaiss; Villar, 2004, p. 775). (Neto, 2019, p. 1-2 grifos do original)

De acordo com as definições acerca da palavra *competência*, sua atribuição aos elementos ligados às teorias do desenvolvimento socioemocional para fins formativos de tipo educacional tem sua construção associada à lógica de um ensino voltado para a competição.

A lógica de preparação para a competição – enquanto atributo subjetivo necessário à formação dos estudantes – é referida na reforma curricular brasileira em várias dimensões. Em um nível mais abrangente, a competição é apontada como lógica necessária ao funcionamento das Reformas Educativas Globais, haja vista o estímulo ao máximo desempenho das instituições de ensino nas provas aplicadas em larga escala, de modo a compreender a elevação das notas como melhoria na qualidade da aprendizagem. Tal excerto tem nas orientações produzidas pela OCDE umas das mais importantes referências para sua fundamentação.

Em uma abrangência mais singular, o princípio da competição envolve uma dimensão subjetiva atribuída ao plano individual, pressupondo uma combinação entre ensino de capacidades socioemocionais e preparação para processos de competição, próprio aos valores que estruturam a sociedade capitalista e, nesta, em especial, a lógica do mercado.

O *ethos* educacional presente na reforma curricular brasileira, na qual se inclui a BNCC, traz, em si, elementos estruturantes à lógica de funcionamento do capitalismo do século XXI, modificando não apenas a realidade material marcada – por incertezas de diferentes naturezas as quais instigam a competição entre os indivíduos –, como também as subjetividades humanas que participam dessa configuração histórica específica.

É com base na análise dessa dimensão subjetiva que o filósofo sul-coreano, e também docente da Faculdade de Filosofia e Estudos Culturais da Universidade de Berlim, Byung-Chul Han tem trazido em seus estudos mais recentes reflexões acerca da projeção, em processos formativos, de elementos voltados à produção de subjetividades humanas adaptadas ao contexto histórico de sobretrabalho.

Nesta configuração, o princípio da autocobrança acerca da elevação crescente do desempenho humano em todas as esferas da vida é tomada como central para a formação dos seres humanos no século XXI, de modo a viabilizar a adaptação dos indivíduos ao que ele conceitua como Sociedade do Cansaço.

Segundo o cientista, o estímulo humano ao alto desempenho em todas as esferas da vida têm produzido, em escala global, condições de precariedade e adoecimento dos trabalhadores, especialmente nos contextos em que há a configuração de estímulos subjetivos à autoempregabilidade como mecanismo de manutenção da ordem social vigente, elemento utilizado em muitos contextos de crise econômica, social, política e cultural. De acordo com Han:

Na sociedade do trabalho e do desempenho de hoje, que apresenta traços de uma sociedade coativa, cada um carrega consigo um campo, um campo de trabalho. A característica específica desse campo de trabalho é que cada um é ao mesmo tempo detento e guarda, vítima e algoz, senhor e escravo. Nós exploramos a nós mesmos. O que explora é ao mesmo tempo o explorado. Já não se pode distinguir entre algoz e vítima. Nós nos otimizamos rumo à morte, para melhor poder funcionar. Funcionar melhor é interpretado, fatalmente, como melhoramento do si mesmo. (Byung-Chil Han, 2017, p. 115)

A lógica do “melhoramento de si mesmo” não é atribuída aqui apenas como um mecanismo de autoconhecimento destinado ao redimensionamento de aspectos singulares da vida dos indivíduos. Esse melhoramento tem uma dimensão de autovalorização que abre espaço para melhores condições dos indivíduos para competir frente a um mercado altamente competitivo e que, ao mesmo tempo, busca subjetividades altamente eficientes e produtivas.

A lógica da escassez de oportunidades soma-se à transferência da responsabilidade total do suprimento vital para os indivíduos, demandando para isso um alto compromisso acerca da manutenção da dignidade mesmo em contextos sociais regressivos. Tal elemento atua, portanto, como mecanismo de controle social a ser instituído nos indivíduos destinado à orientação de si mesmos, sem que seja necessário mecanismos de controle social externos a eles.

Nesse sentido, as competências socioemocionais e a pedagogia do Aprender a Aprender aparecem conjugadas na reforma curricular da qual a BNCC e a Reforma do Ensino Médio são parte. A autonomia é considerada, a partir dessa concepção educacional, como elemento indispensável à manutenção de uma possível “ordem social” frente à crise do capitalismo global pela via da capacidade de empreender. Para tal projeto, a dimensão científica do ensino torna-se de menor importância, e o estímulo subjetivo do encorajamento individual em detrimento do todo torna-se ponto indispensável para a formação das novas gerações.

Neste sentido, a possibilidade de construção de um “projeto de vida” dos estudantes como trata a BNCC e a Reforma do EM passaria, nesta concepção

pedagógica específica, não necessariamente pela melhoria das condições materiais, culturais, sociais e econômica das populações brasileiras, mas por meio do encorajamento individual dos sujeitos para os quais a teoria das competências socioemocionais tem destino. Neste aspecto, a autorresponsabilização dos sujeitos por seu sucesso ou fracasso já posta na lógica de funcionamento do sistema capitalista vigente ganha maior ênfase, conjugada a remodelação da função social desempenhada pelas instituições públicas e privadas de ensino.

Portanto, saber pesquisar informações, encontrar por conta própria os elementos necessários ao que se está buscando – conforme define como ponto essencial a pedagogia do Aprender a Aprender – não se restringe à lógica da autonomia estudantil, uma vez que a autonomia demanda consciência (que inclui inerentemente conteúdo) assim como a capacidade de problematização da realidade. O estímulo à autonomia sem a dimensão da apreciação científica no processo educacional pode converter-se em estímulos psicológicos – e socioemocionais – de pró-atividade de um “saber fazer” descolado da ideia de *práxis* (teoria e prática).

Vejam a seguir como essa concepção específica de formação humana, conecta-se à compreensão de docência presente no projeto educacional do qual a BNCC é parte.

TEMA 2 – A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA PRESENTE NA BNCC

Quando tratamos do conjunto de reformas curriculares na qual se insere a Base Nacional Comum Curricular, é importante destacar que esta integra mais três blocos de reformas da mesma natureza que a segue. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores, a Reforma do Ensino Médio e o conjunto de normatizações exaradas pelo Conselho Nacional de Educação entre 2016 a 2018 dirigidas à implementação das políticas anteriormente destacadas constituem-se como um conjunto combinado de políticas que são complementares entre si, as quais possuem um projeto educacional unificado.

No que se refere ao modelo gerencialista pretendido pelas REGs, também chamadas de *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação) (GERM) (Hypolito, 2019, p. 189), este implica no aparecimento/ampliação de “parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão

de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico” de modo a retirar das instituições de ensino e do “professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (Hypolito, 2019, p. 189).

As características descritas tendem a ser progressivamente implementadas a partir da BNCC, haja vista seu caráter operativo de avanço das REGs no Brasil. Para tal, a reformulação dos currículos das licenciaturas passam a dirigir-se a conectar a concepção formativa dos docentes à concepção formativa presente no currículo da educação básica. A dimensão da docência toma uma significância específica nesse contexto, tornando-se alinhada à lógica da padronização com vistas a atender as definições do currículo padronizado, redimensionando, deste modo, as ações de planejar, exercer a docência e avaliar o ensino.

Neste sentido, o trabalho docente tende a ganhar uma nova identidade. Nesta, retira-se sua dimensão intelectual atribuindo à prática uma dimensão que articula padronização didática sequenciada ao controle pré-estabelecido por meio do sistema que compreende o controle avaliativo, como matriz essencial de “controle de qualidade”, assemelhando a técnica de gestão da educação ao modelo de produção industrial dirigido à produção de mercadorias.

As avaliações externas constituem-se, então, como um dos elementos técnicos de controle sobre os processos pedagógicos e sua operatividade tende a modificar a identidade docente sob o estímulo da aplicação didática em detrimento da dimensão científica.

Conforme estudamos em momento anterior, os documentos preliminares à aprovação da Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019 que institui a nova diretriz para a formação inicial e continuada dos professores em âmbito nacional, trazem em si os fundamentos que deram origem ao documento final.

Na **terceira versão do parecer**, produzida em 2019, há a explicitação da perspectiva justificadora da referida política curricular a partir da lógica de adaptação dos profissionais da educação e dos estudantes a uma configuração social de crise, nomeada a partir do documento pela sigla VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo).

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidarem com as características e desafios do século XXI. Tanto os adultos, mas sobretudo as crianças e os jovens, estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo) e esses fatores de contexto, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e

informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas que estes saibam selecioná-los, correlacioná-los, criá-los e para tanto, estes precisem utilizar competências cognitivas e híbridas de alta complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais que permitam aos estudantes compreenderem e construírem relações com os outros e consigo mesmos de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. As competências socioemocionais são compreendidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. (Brasil, 2019, alíneas 712-722)

A lógica da padronização reverte-se nessa lógica na produção de subjetividades humanas que inclui, conforme exposto acima, a formação de “padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos”, de modo tensionar o apagamento de determinadas diversidades humanas, o que perpassa não apenas a formação dos estudantes, mas também da dimensão do ato de ensinar e o produto desse processo para a sociedade como um todo.

Neste projeto específico, não são todos os sentires e os pensares considerados válidos. O controle sobre os corpos e as subjetividades da escola do século XXI é recharacterizada, tomando enquanto crivo de sua justificação a lógica da padronização como sinônimo de inovação e excelência.

Neste cenário, outras nomenclaturas vão ganhando campo no processo de disputa cultural inerente a esse modelo educacional. No caso das instituições públicas, as escolas tomam o Estado como empresa mantenedora e não mais como entidade provedora de direitos essenciais.

Os professores ganham a identidade de colaboradores, apagando-se a dimensão de classe inerente ao ofício de trabalhadores da educação. A ciência dá lugar ao saber fazer docente, ampliando o olhar sobre a aplicação de metodologias ativas como fim e não como meio de veiculação da cultura produzida através do conhecimento. O desempenho nas testagens ganha a dimensão de ser este, motivo do ensino, em detrimento de uma educação integral e científica voltada para a vida.

No que se refere à formação docente, a terceira versão do parecer que antecede a aprovação do documento oficial da BNC para a formação dos professores aponta que “a forma como os conteúdos são trabalhados em situação de aula (sequências didáticas, progressão e complexidade de conteúdos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos)” devem ser

elementos que devem ser “vivenciados pelo licenciado” (Brasil, 2019, alíneas 1010-1014) no processo de sua formação.

A importância desse elemento na formação docente, encobre, contudo, o todo de seu projeto educacional. Quando nos remetemos ao conceito de homologia de processos empregado a essa concepção formativa específica, podemos observar os problemas de sua fundamentação.

O arcabouço de conhecimento relativo ao “conhecimento pedagógico do conteúdo” são saberes específicos igualmente importantes. Tal como se objetiva que os futuros docentes exponham seus alunos a experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo precisa acontecer com os docentes durante a formação. É por meio da prática como homologia de processos, que o licenciado vive no curso de sua formação os mesmos processos de aprendizagem que se quer que este desenvolva com seus estudantes da educação básica. (Brasil, 2019, alíneas 1017-1024)

Com base nessa compreensão, expõe-se a lógica de reprodução didática, secundarizando, para isso, a dimensão da criação didática caracterizadora da concepção de docência enquanto trabalho intelectual e criativo. A reprodução didática toma nos materiais didáticos produzidos a partir da BNCC um dos elementos de apoio para sua estruturação, materializando na prática pedagógica do projeto educacional aqui destacado.

Deste modo, a prática pode então espelhar o projeto das REGs, por exemplo, com a adaptação dos docentes a este modelo em ascensão, pode-se ver redimensionada a identidade do trabalho docente de modo a tornar a docência a uma espécie de “fazer didático sequenciado” e não mais em sua dimensão “intelectual-criativa”, capaz de produzir conhecimentos tanto científicos quanto de ordem didática.

TEMA 3 – A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR PRESENTE NA BNCC

A inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional dos fundamentos necessários à ampliação da autonomia das comunidades escolares no que se refere a suas concepções pedagógicas, viabilizou o avanço de técnicas populares de gestão escolar e do trabalho docente, produzindo no país um acúmulo histórico significativo de experiências educacionais emancipatórias para os sujeitos e as comunidades escolares que deles participam.

Neste sentido, a forma de gestão das instituições escolares reverbera diretamente na possibilidade de construção autônoma (ou não) de seu projeto

pedagógico e da construção do conteúdo curricular selecionado pelos atores escolares para compor o Projeto Político Curricular de suas instituições.

Sob a lógica autoritária de gestão, tende-se a conceder, na forma operativa das escolas, o trabalho alienado diretamente relacionado à perda de sentido da atividade laborativa, a qual conduz a produção da identidade dos profissionais da educação. A subserviência e o autoritarismo retiram o brilho da criação e colocam em seu lugar a lógica da manutenção do status quo que, em geral, é imposto por um grupo muito seleto de sujeitos situados em uma condição de poder pautada na lógica do controle interino das práticas realizadas nas instituições escolares.

Essa lógica assemelha-se ao modo de gestão empresarial em sua forma mais tradicional. No século XXI, é possível verificar, com base no avanço da implementação das REGs que elas incluem em sua dimensão prática, o modo operativo empresarial. Este, portanto, vem sendo incorporado no modos de gestão escolar, modificando, por sua vez, a concepção de gestão praticada pelos sistemas de ensino.

Esta forma descaracteriza-os, muitas vezes, da natureza educacional e coletiva inerente ao processo educativo, remodelando por meio de mecanismos técnicos e das relações sociais – permeadas por relações desiguais de poder – traços da heterogestão como veículo de controle sobre o ensino e o aprendizado. Contudo, faz-se necessário especificar a dimensão prática que permeia a vivência escolar, a qual se entrelaça a esse contexto de concepção da gestão educacional.

A vida na escola não se restringe ao uso de técnicas elaboradas para guiar a prática. A escola como instituição produzida social e coletivamente não se constitui apenas por elementos técnicos pré-elaborados. Enquanto instituição produtora de conhecimentos de diferentes naturezas e variedades, a escola carrega na sua especificidade o potencial de produzir técnicas. As funcionalidades atribuídas a elas materializam a concepção de formação humana e de projeto de sociedade requeridos pelos agentes que a constroem.

São inerentes à educação os processos de reelaboração de práticas próprias do cotidiano escolar com vistas ao necessário aprimoramento do trabalho pedagógico. Neste processo, são produzidos conhecimentos e saberes que podem tornar-se tanto técnicos como culturais e podem vir a ampliar (ou não) a potência formativa do projeto educacional compartilhado pelos agentes que dele participam.

O destaque aqui feito à técnica diz respeito especificamente à sua não neutralidade. Por exemplo, o uso de técnicas de linguagem nas relações sociais que envolvem uma intencionalidade educativa podem (ou não) fortalecer subjetivamente os sujeitos que dele participam ou mesmo fortalecer (ou não) organização do trabalho pedagógico.

Seja para dar capacidade de refletir sobre a vida e sobre si mesmos, seja para mediar conflitos, como o uso da Comunicação Não violenta (CNV) (Rosenberg, 2006), em que a escuta atenta se configura enquanto técnica potencial para mapear necessidades não atendidas ou para conectar sujeitos, permitindo-lhes crescimento mútuo, ambas carregam em si um conhecimento próprio à especificidade da formação humana.

Neste sentido, quando nos remetemos à gestão escolar, é importante destacar que possam ser empregadas técnicas capazes de fortalecer vínculos escolares com a comunidade ou afastá-la, ampliar o trabalho criativo dos professores ou ceifá-lo, produzir práticas biófilas ou adoecedoras dos sujeitos situados no espaço educativo.

Há técnicas que podem ser empregadas para ampliar a potência formativa do lugar; que promovem maior facilidade no planejamento individual e coletivo das atividades escolares; e meios técnicos capazes de conectar as partes com o todo, dando a atividade pedagógica significância de modo a ampliar a autonomia dos agentes que dele participam.

As relações sociais que ocorrem na escola são formativas e nelas existem elementos que produzem efeitos sobre a vida, o lugar e os agentes que dele participam. O que se vive na escola vai para além da escola. As dimensões da vida integram-se entre si e modificam os sujeitos na sua integralidade.

No caso da gestão democrática, suas técnicas produzidas social e historicamente no campo da educação popular ganharam termos de lei para sua veiculação. Sua inclusão na LDB parte, em sua raiz criadora, da compreensão de que é nos lugares que toda reforma curricular e educacional dirige-se para ser aplicada e é também nos lugares em que estão os sujeitos aos quais elas se destinam. Quem as aplica são os atores locais.

Devido a este fato, os gestores escolares têm sido elegidos como o principal foco de formação de base das redes de governança, especialmente o realizado pela rede do Movimento Pela Base Nacional Comum. Os gestores são compreendidos a partir da reforma curricular brasileira mais recente como agentes

estratégicos por meio dos quais a política curricular da BNCC e da Reforma do Ensino Médio podem ser implementadas no plano da horizontalidade, ou seja, na dimensão prática do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a tomada de consciência dos agentes locais acerca da pertinência (ou não) dessas reformas, assim como dos elementos que podem vir a ferir os princípios estruturantes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) e de gestão democrática, caso não ocorra, pode vir a tornar os agentes locais reprodutores de uma cultura pedagógica que lhes é alheia.

TEMA 4 – A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO PRESENTE NA BNCC

Frente aos elementos anteriormente analisados, torna-se de fundamental importância destacarmos a concepção de conhecimento inclusa no projeto educacional da mais recente reforma curricular brasileira na qual se inclui a BNCC e a BNC para Formação Inicial e Continuada de Professores.

Duarte (2008), ao analisar as chamadas *pedagogias do aprender a aprender*, em sua obra intitulada *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*, destaca os fundamentos utilizados na sistematização dessa corrente pedagógica específica, que tem permeado a concepção curricular das REGs, tendo sua expansão especialmente a partir dos anos de 1990.

Em seu estudo, o autor destaca que a assim chamada *Sociedade do Conhecimento*, na qual boa parte das teorias do aprender a aprender se fundamentam, tomam como base de sua construção cinco principais argumentos que, a partir das análises do autor, configuram-se como "ilusões" frente às demandas reais das instituições escolares brasileiras. Vejamos no quadro sistematizado a seguir as cinco crenças destacadas pela pesquisa por ele desenvolvida.

Quadro 1 – Ilusões da sociedade do conhecimento, segundo Duarte (2008)

Primeira ilusão	“o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje , isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.” (Duarte, 2008, p. 15, grifo nosso).
Segunda ilusão	“ a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos ” (Duarte, 2008, p. 15, grifo nosso).
Terceira ilusão	Parte do princípio de que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos , nos quais ocorre uma negociação de significados” (Duarte, 2008, p. 15, grifo nosso), viabilizando, com base nessa afirmação, a relativização do que seja o conhecimento .
Quarta ilusão	Parte do princípio de que “os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social” (Duarte, 2008, p. 15, grifo nosso).
Quinta ilusão	Realiza o “apelo à consciência dos indivíduos , seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades” (Duarte, 2008, p. 15) de modo a constituir a crença de este seria o melhor “ caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade ” (Duarte, 2008, p. 15). Esse mesmo pressuposto conecta-se a uma afirmação “de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades ”, uma vez que a “guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos” (Duarte, 2008, p. 15), de modo a deixar de lado a complexa realidade política, cultural e econômica que os produz (Duarte, 2008, p. 15).

Fonte: Elaborado com base em Duarte, 2008.

Segundo as contribuições trazidas pelo autor, é possível depreender o caráter de não neutralidade da concepção de conhecimento escolhida para compor as reformas curriculares do período pós-1990 e a dimensão cultural nela inclusa. O olhar crítico acerca do esvaziamento dos conhecimentos científicos presentes na BNCC pode ser então compreendido com base em uma dimensão de relativização do conhecimento em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, de modo a viabilizar a formação da subjetividade humana requerida pelos agentes que produzem as reformas curriculares destacadas no decorrer do conteúdo de nossas aulas.

TEMA 5 – A FUNÇÃO ATRIBUÍDA AO CURRÍCULO COM ALTO GRAU DE PRESCRIÇÃO

Com base nos elementos apresentados anteriormente, vale destacar que, além das concepções de docência, discência, gestão escolar e conhecimento destacadas, a característica da padronização que vem compondo a reforma

curricular brasileira mais recente tem seu cerne na transferência da lógica e dos valores empresariais para o campo educacional.

É acordada a transferência dessa lógica que currículos de alto grau prescritivo vêm sendo adotados em vários países, tendo como função a materialização da lógica da padronização no currículo escolar.

Isto posto, os estudos produzidos especificamente na área de referência da ciência educacional os quais foram citados ao longo desta disciplina, vêm apontando no contexto presente de avanço das REGs no Brasil críticas a esse modelo. O contraponto mostra-se, sobretudo, em defesa dos elementos que são inerentes à especificidade educativa, os quais divergem substancialmente do modo de funcionamento empresarial.

A diversidade de propostas e de práticas nos sistemas educacionais são indispensáveis ao atendimento da diversidade cultural, social e econômica do público ao qual a educação se destina. A escola não se dirige, portanto, à produção de uma racionalidade humana única e colonizadora do ser (embora isso possa ter imperado historicamente em boa parte das redes de ensino do passado), mas tem por finalidade a produção de vivências plurais, conectadas à diversidade dos sujeitos que dela participam, com vistas a que estes mesmos se tornem ativos no mundo em suas múltiplas dimensões tanto individual como coletiva.

Devido a esses fatores, o currículo de alto grau prescritivo abre maior condição para a retirada da liberdade do fazer pedagógico por meio da aplicação de técnicas produzidas com base nas REGs, podendo ferir a autonomia educacional e as proposições produzidas com base nos projetos pedagógicos locais.

A padronização curricular, em sua dimensão prescritiva alinhada às "avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis" (Hypolito, 2019, p. 189), constitui, em si, uma das dimensões inerentes ao funcionamento das REGs.

Por meio delas, há também a inclusão da descentralização, sendo este um dos conceitos tratados por Hypolito (2019) para definir os processos de responsabilização do local pelo resultado mensurado nas avaliações padronizadas, instituindo, conforme esse aspecto, elementos de competição entre instituições escolares, semelhante ao processo competitivo da lógica mercantil.

Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais

servam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo a distância, por meio de uma gestão de resultados. Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas. (Hypolito, 2019, p. 189)

Com base na análise descrita, pode-se depreender que os princípios da administração empresarial aplicada à escola produzem em si efeitos de diferentes naturezas. Eles tendem a alterar desde o modo com o qual o ensino se realiza até os métodos de gestão escolar, incluindo entre essas modificações a inclusão dos valores de mercado, que passam a compor, em termos culturais, os processos de formação educacional.

FINALIZANDO

A busca por tornar o humano expectador e não agente histórico não é elemento novo na história da produção da escola e do trabalho pedagógico brasileiro. Contudo, compreender como se dá essa dimensão e como ela se relaciona com o processo de padronização curricular mais recente é indispensável para que se possa conduzir a construção de técnicas e “fazeres” pedagógicos capazes de contemplar a realização de projeto formativos dirigidos aos objetivos e necessidades dos povos aos quais ele se destina.

Verificamos também ao longo de nossos estudos como a dimensão internacional da globalização interfere diretamente na produção das políticas curriculares contemporâneas, de modo a tensionar os locais à uma adaptação a um projeto educacional alinhado a uma racionalidade única de novo tipo, adequada a uma nova concepção de cidadania posta na fase de crise imanente do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE). **3ª versão do parecer**: BNC para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Brasília, 2019.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25. Brasília, 2019.

NETO, A. M. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais**. Dissertação de mestrado. PUC-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2019.

WEINER, L.; COMPTON, M. Understanding the aims and assumptions of the world bank's report "great teachers" for latin america and the caribbean. **Critical Education**, v. 7, n. 11, 2016. Disponível em: <<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186145>>. Acesso em: 1º out. 2021.