



GLOBALIZAÇÃO E A ISOMORFIA CURRICULAR NA BASE NACIONAL COMUM**CURRICULAR: é possível resistir às mudanças****GLOBALIZATION AND CURRICULAR ISOMORPHY IN THE NATIONAL****COMMON CURRICULAR BASE: is it possible to resist changes**SILVA, Phelipe Martins da¹**RESUMO**

O presente artigo versa sobre a atual política educacional brasileira direcionada à educação básica. Com o advento da reforma do ensino médio, instituída pela Lei Federal n. 13.415/2017, as unidades federativas precisaram se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que contém as diretrizes para implementação dos currículos locais. Entretanto, este movimento político de reestruturação do currículo se dá num cenário, onde as tendências globais são tomadas como referência na construção de políticas nacionais e regionais. Neste sentido, o processo denominado de isomorfia ou imitação curricular acaba por enquadrar e restringir o desenvolvimento de políticas educacionais que deveriam atender as especificidades de um país como Brasil, diverso, multicultural, com dimensões continentais e repleto de desigualdades e assimetrias sociais que tendem a se agravar com imposição da BNCC. Dessarte, a resistência frente a esta política internacionalizada, marcada pela globalização, alinhada aos pressupostos do neoliberalismo, mostra-se como alternativa criativa frente às demandas nefastas do mercado.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Globalização. Política Educacional. Resistência.

ABSTRACT

This article deals with the current Brazilian educational policy aimed at basic education. With the advent of the high school reform, instituted by Federal Law No. 13.415/2017, the federative units needed to adapt to the National Common Curriculum Base (BNCC), a normative document that contains the guidelines for the implementation of local curricula. However, this political movement of restructuring the curriculum takes place in a scenario where global trends are taken as a reference

¹ Bacharel em Ciências Biológicas, pelo Centro Universitário Serra dos Órgãos; licenciado em Ciências Biológicas, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Permanente em Saúde, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: phelipemds@gmail.com

in the construction of national and regional policies. In this sense, the process called isomorphy or curricular imitation ends up framing and restricting the development of educational policies that should meet the specificities of a country like Brazil, diverse, multicultural, with continental dimensions and full of inequalities and social asymmetries that tend to worsen with the imposition of the BNCC. Thus, the resistance to this internationalized policy, marked by globalization, aligned with the assumptions of neoliberalism, shows itself as a creative alternative to the nefarious demands of the market.

Keywords: Common National Curriculum Base. Curriculum. Globalization. Educational Politics. Resistance.

1. INTRODUÇÃO

Este manuscrito tem por objetivo revelar algumas latentes relações estabelecidas entre educação e mercado, que apesar de antigas, têm dado cada vez mais indícios de um recente processo de institucionalização destas relações, principalmente quando se dão em um contexto de reforma curricular, impactando diretamente a proposição e execução de políticas da/para educação básica, em especial àquelas voltadas ao ensino médio. Veremos como a questão do conhecimento está sendo tratada nos documentos legais, onde observa-se uma tendência a secundarização, ou, na pior das hipóteses, de “fabricação” para atender aos interesses do segundo setor. A reforma do ensino médio surge em conturbado momento da nossa democracia, após conhecido golpe político, tendo como marco a Lei Federal n. 13.415/2017. Nesta reforma, temos uma série de modificações na carga horária anual das séries do ensino médio, bem como menção à BNCC, documento normativo responsável por definir quais serão as aprendizagens ditas “essenciais”, esperadas na educação básica de todo país. Percebemos que a reforma não afeta somente os estudantes em relação a sua formação escolar. Muito já se discute no campo do currículo sobre as questões que se desdobram, como o impacto na formação de professores, que deverá ser “adequada” pelas instituições de ensino superior no âmbito das licenciaturas para atender ao Novo Ensino Médio (NEM). A avaliação também vem sendo discutida, uma vez que o poder público,

através de sua estrutura administrativa nos estados e impõem alguns parâmetros de comparação, que se baseiam em resultados de avaliações externas e internas. Estas últimas, são consideradas pelos *policy makers*² como a receita ideal para alcançar a tão utópica “qualidade”, conceito difuso e que muito preocupa pessoas que permanecem atentas às questões sociais. As métricas utilizadas nestas avaliações tomam como base a realidade de países desenvolvidos, com alto Índice de Desenvolvimento Humano e por conseguinte, com melhores desempenhos nas avaliações externas. Tudo isso culmina no processo de imitação de currículos dos países desenvolvidos, sem levar em consideração as realidades locais, em contextos sociais, políticos, históricos e culturais. Além disso, abre espaço para que organismos transnacionais interfiram em políticas públicas nacionais, com interesses que atendem a agenda neoliberal.

2. ASPECTOS GERAIS DA BNCC

A BNCC se apresenta como referência nacional na **formulação de currículos**, que segundo Branco et al. (2019) contribui (ou não) para o desenvolvimento de políticas e ações que envolvem, notadamente a **avaliação** e a **formação de professores** (grifo nosso). A sua organização se dá em dez competências gerais, apresentadas como direitos de aprendizagem. Neste documento existe uma forte defesa e imposição de habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes. Estes conceitos de habilidades e competências também não são invenções novas e encontram-se impregnados em documentos anteriores, como, por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) divulgados no ano 2000. Segundo a BNCC

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018. p. 8).

² Fazedores de políticas públicas.

Portanto, “a BNCC indica conhecimentos, habilidades, competências e aprendizagens essenciais, que influenciarão a reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica, fomentando alterações na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdo” (BRANCO et al., 2019, p. 161). Ainda neste contexto, percebemos que há uma priorização das chamadas habilidades socioemocionais em detrimento ao conteúdo oriundo da produção de conhecimento nas escolas.

Neste jogo de sentidos, temos a priorização do individualismo e do acirramento da competição entre os estudantes, ocasionados pela valorização de uma educação que tem por objetivo “tornar os indivíduos mais produtivos” (BRANCO et al., 2019, p. 160). É sabido que a BNCC foi constituída numa clara tentativa de interferência de organismos externos, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que encontraram apoio principalmente por parte de alguns setores nacionais que coadunam ações do empresariado, como organizações, fundações, instituições filantrópicas e demais *policy makers*. O Estado por meio de suas relações com o empresariado, cedeu espaço dentro dos textos e documentos legais, que acabam dando margem e fomento para uma política educacional centrada no sujeito, no indivíduo. Como subterfúgio, o mercado e o setor produtivo lançam mão do forte apelo salvacionista conferido à educação, clarificado no seguinte excerto,

[...] a educação deverá atuar como receita e remédio para solução dos problemas da sociedade. Como receita, deve desenvolver nos indivíduos as **competências e habilidades** necessárias à empregabilidade, [e], como remédio deve formar [...] os **valores e atitudes** frente às novas formas de sociabilidade que emergem da sociedade globalizada (GALUCH, SFORNI, 2011, p. 64, grifo nosso).

Em relação a formação de professores dentro deste contexto de reforma, Santos, Borges e Lopes (2019, p. 244) asseveram que

É nesse cenário que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores passaram a ser regularmente assinaladas como campos diretamente ligados à defesa de que determinadas instituições precisam responder às demandas da sociedade por uma educação de qualidade para todos. Os sentidos de qualidade postos em questão, entretanto, são ancorados em proficiência e resposta adequada ao item avaliado, algo que não corrobora com uma discussão mais ampla sobre a aprendizagem dos estudantes.

As mesmas autoras comentam que esta busca por excelência, típica de uma “empresa escolar” levam a “centralidade da agenda da mudança, a partir de políticas de accountability (prestação de contas, responsabilização) que se impõem como um discurso hegemônico” (IBIDEM, p. 245). Lopes (2015) apresenta alguns questionamentos a respeito da insistente construção por parte dos governos de um fundamento para o currículo a nível nacional. A autora deixa bem claro ainda que vai focalizar a discussão na pretensa ideia de comum. Logo na introdução, vemos uma referência ao “conceito de nação não apenas como território físico, mas como espaço simbólico, cultural”³ (LOPES, 2015, p. 447). Vemos também que ela faz uso de dois conceitos importantes – descentramento e contexto – definidos a seguir

Descentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e o outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço. De forma correlacionada, os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo. A produção de centros e contextos da política (de currículo) depende de atos de poder, constitui – e é constituída por – certos discursos (pedagógicos) (IBIDEM).

Existe compartilhamento do conceito de contingência³ ao se reconhecer que existem muitas demandas contextuais capazes de “produzir sentidos para as políticas” (IBIDEM, p. 448). Temos uma referência explícita ao conceito de *policy makers*⁴

No caso particular das políticas de currículo, é possível afirmar que são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e

³ Cf. Bhabha (2013).

⁴ Vide p. 2 e 3 desta obra.

grupos/movimentos sociais os mais diversos. Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas. (MATHEUS; LOPES, 2014 apud LOPES, 2015, p. 449).

Alice Lopes defende o currículo sem fundamentos numa tentativa de se inserir na disputa política pela significação do que vem a ser currículo, e pontua que muito de suas obras convergem para a produção de sentidos na política de currículo. Vemos também um breve retrospecto das políticas curriculares no Brasil a partir da década de 90 até 2014, ano de eleições gerais. Diversos parâmetros, diretrizes, pareceres e resoluções são criados com o objetivo de ter uma política de currículo alinhada a interesses de alguns setores da sociedade e confluindo para uma submissão a orientações dadas por organismos internacionais. Algumas destas políticas com mais críticas, outras menos, e a certeza que se tem é que até a presente data, com o advento da BNCC o Estado ainda tenta sustentar a ideia de um currículo comum. Existe o Movimento pela Base, conforme destacado pela autora, que se “constitui como uma rede que se apresenta como ampla e sem direção”, que coaduna seus princípios de forma bem similar e sinérgica ao Ministério da Educação (MEC).

Lopes (2015, p. 553) diz que “não analis[a] as propostas curriculares nesses últimos 17 anos como resumidas aos registros neoliberais ou como submetidas aos ditames internacionais”. Entretanto, traz fatos que demonstram a interferências dessas organizações nas políticas locais e regionais.

Como discute Siscar (2013), com base em Derrida, qualquer texto morre se não for lido, precisa fracassar na sua textualidade – a de transmitir uma orientação, uma visão, uma fixação de sentido – para existir. Mas também nunca fracassa completamente, senão deixaria de ser um texto (ter um efeito de sentido) (IBIDEM, p. 456).

Portanto, essa base nunca irá se estabelecer, nunca será totalmente aceita nas escolas, uma vez que sempre haverá uma forma de dar uma nova interpretação e um novo sentido que justifique a sua existência.

3. FABRICAÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAS DE RESISTÊNCIA

A ideia de utilizar a palavra “fabricação” no lugar de “produção”, no título desta seção, foi concebida como uma crítica à desvalorização da capacidade criativa e diversificada de gerar conhecimento, tomando como base os aportes epistemológicos de Knorr Cetina (2005). Em tempos de reforma curricular e das inúmeras tentativas por parte do mercado de obliterar o protagonismo dos profissionais da educação na proposição e execução das políticas educacionais, se faz necessário reagir ou senão resistir às imposições.

Muitas expectativas são depositadas na escola pela sociedade, que se sente representada e privilegiada pelas ditas reformas, propaladas pelas campanhas midiáticas como necessárias e positivas, seja com a aprovação do NEM, seja com a instituição da BNCC e dos documentos curriculares que norteiam o ensino médio. Muitos atores sociais querem ditar o que as escolas devem fazer, sem levar em consideração os múltiplos aspectos ligados à estrutura da educação e da pluralidade dos *policy makers* envolvidos. Como consequência vemos uma tendência muito acentuada de instrumentalização dos alunos com a pretensa justificativa de os “estar preparando para o mundo do trabalho”. Mais uma vez retomo o trecho em que a escola é comparada a um remédio, como se fosse um bálsamo de “caráter salvífico e beatífico” para os problemas da humanidade (BIESTA, 2018; SANTOS, BORGES, LOPES, 2019).

Como é conferido à escola essa responsabilidade de resolver problemas, essa deve se apresentar como instituição útil, funcional e que preza pela qualidade, como se houvesse um manual de instruções para se alcançar o tão utópico e difuso conceito de sucesso. Quando o alcance da escola é limitado a esta diminuta visão de mundo, importantes questões podem ser negligenciadas ou secundarizadas, como o que as escolas realmente devem se preocupar, e aqui podemos elencar o cuidado com uma formação orientada pela responsabilidade e justiça social (BIESTA, 2018). Se a escola for encarada com um espaço de transição, podemos visualizar o que Biesta (2018, p. 22) propõe: “Olhar para a escola em sua dupla

história revela uma tensão em seu próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas”. Segundo o autor a tarefa primordial da educação e conseqüentemente da escola é colaborar para que os estudantes sejam preparados a viver e a “estar no mundo (e estar lá de modo ‘adulto’)

O protagonismo do professor nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e formação reside no fato dele, o professor, ser alguém, que irá ensinar ou promover a construção de conhecimentos que julga importantes por esse ou aquele motivo. Portanto a educação tem um forte aspecto relacional, além daqueles relacionados ao conteúdo e ao propósito do que, para quem e como ensinar. Desta forma o professor em sala de aula é responsável por uma infinidade de tomadas de decisões, que podem seguir a receita prescrita ou propor caminhos alternativos. “Para destacar o papel essencial da decisão no ensino, não apenas mostrar a **complexidade de ensinar como uma profissão**, [...], mas também revelar que em educação não se podem evitar questões normativas” (BIESTA, 2018, p. 25, grifo nosso). Neste turbilhão de significados dados a escola, cabe a nós professores trabalharmos para manter a educação como um constructo plural e amplo, levando em consideração as dimensões que abarcam a socialização e a subjetivação, afastando do espaço escolar a visão reducionista e restritiva dada a qualificação. Sendo a escola uma “serva de dois senhores”, urge colocar em prática um “projeto de reconciliação da sociedade/do social” através da “boa consciência” (SANTOS, OLIVEIRA, LOPES, 2019).

A sociedade tem expectativas legítimas sobre o papel da escola, mas, nem sempre essas expectativas produzem demandas igualmente legítimas. Afirmo isso por compreender que a atuação do mercado ocorre quando este apresenta suas próprias expectativas e demandas, tais como a produtividade e a eficiência dentro dos muros escolares, como se fossem as expectativas e demandas da sociedade, numa operação contingente. Desta forma acredito que o dever de resistir abordado por Biesta (2018) consiste em lutar e encarar de forma consciente às investidas do mercado, colocando sob suspeição os discursos de cunho neoliberais que já são

encarados como senso comum. A escola também precisa ser um espaço livre, não sendo obrigada a responder toda provocação ou demandas “de fora”. Isso proporciona um lugar seguro para que novas formas de pensar, ser e estar no mundo sejam viabilizadas, e esta é uma tarefa altamente complexa, disruptiva e necessária.

4. GLOBALIZAÇÃO E ISOMORFIA CURRICULAR

Pretendemos evidenciar como os *policy makers* atuam para homogeneização, uniformização e isomorfia dos currículos escolares fazendo uso do argumento salvacionista da globalização. Para tal, recorreremos ao artigo de José Augusto Pacheco e Nancy Pereira (2007) intitulado “Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo” em conjunto com os capítulos 1 e 2 do livro “*Nuevas minorías, nuevos derechos: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*” de Homi K. Bhabha (2013). Mister destacar, como esse discurso pode ser extremamente nocivo para a autonomia da escola na produção de seus próprios currículos, necessários para atender às suas demandas, uma vez que todas as demandas têm diferenças. Todavia, o artigo “Por um currículo sem fundamentos” da professora Alice Casimiro Lopes (2015) traz importante discussão e enriquece o presente estudo por dialogar bem com autores já mencionados.

O conhecimento é um tema de intenso debate no meio acadêmico, em especial no campo do currículo, se apresentando como um saber validado e reconhecido. Nesta perspectiva Lopes e Macedo (2013, p. 1064)⁵ no capítulo 3 da obra *Teorias de Currículo* afirmam que: “todo conhecimento é um saber, mas, nem todo saber é um conhecimento”, ou seja, temos o conhecimento como um tipo de saber específico, sistematizado e hierarquizado. As autoras também optam por fazer uso de quatro perspectivas que segundo elas abarcam boa parte das discussões do

⁵ Para as citações diretas desta publicação “p.” refere-se à posição em relação a um total de 4.674 posições da obra em formato digital, edição Kindle®.

campo, com destaque para as perspectivas acadêmica, instrumental, progressivista e crítica. Aprofundando um pouco mais o diálogo entre conhecimento e o campo curricular, iremos nos ater aos conceitos de conhecimento científico propostos por Bachelard (1996, 2020) e por Chalmers (1993).

Como o currículo faz uso do conhecimento científico para ter algum tipo de mérito ou confiabilidade? Como a ciência se (re)afirma enquanto via conferidora de autoridade no campo curricular? A partir destes questionamentos, podemos tentar estabelecer uma relação dialógica entre currículo e conhecimento científico. Segundo Lopes e Macedo (2013, p. 1064) existem “regras e métodos de validação dos saberes”, típicos e inerentes à ciência dentro da perspectiva acadêmica, caracterizados como herméticos, neutros e isolados. No entanto, é muito interessante perceber que existe uma proximidade epistemológica no que tange à consensualidade que precisa se formar em torno do conhecimento, e isso não ocorre de forma diferente com o conhecimento científico, que carece de negociações para se estabelecer como verdade (IDEM; SILVA, T., 2010). “As teorias críticas e as teorias pós-críticas [...] argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (IBIDEM, p. 16). Em convergência, Silva M. (2010, p. 36, grifo do autor), através de um olhar epistemológico

[...] vê a ciência como um fazer/atividade que gera conhecimento e se pretende verdadeira e válida enquanto o demonstrarem os testes a que seja submetida, isso bastando para que ela (a ciência) seja convertida em uma forma de poder que manifesta sua *meta optata* como um *modus operandi*, um *modus faciendi* e um *modus vivendi*, que é incorporado pelo agir humano historicamente. Ou seja, aqui entendemos a ciência como uma atividade humana, *lato sensu* considerada.

Se o conhecimento científico é fruto de uma “atividade humana” parece ser evidente de que está cingido de subjetividades e abstrações. Sob esta óptica, Bachelard (1996) introjeta o conceito de obstáculo epistemológico na discussão e problematização do conhecimento científico; “[...] é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado. E não se trata de

considerar obstáculos externos, [...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos” (BACHELARD, 1996, p. 14). Esse obstáculo epistemológico pode se fazer, na educação como obstáculo pedagógico, pois às vezes os professores

Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já construídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já *sedimentados* pela vida cotidiana (IBIDEM, p. 20, grifo nosso).

Essa ideia conflui parcialmente com o que Pereira (2019) traz em sua análise sobre os processos de avaliação, que nos ajudou na compreensão do conceito de (des)sedimentação, que pode ser analogamente pensado no contexto curricular.

Silva M. (2010) descortina uma narrativa de que a ciência é propositalmente disfarçada de “ingênua”, sendo levada a apresentar-se como um constructo dos ideais de seus próprios formuladores, e não de quem eles realmente foram, são ou almejam ser. O autor continua em sua explanação, evidenciando que urge uma reflexão contextualizada sobre a ciência e a história dela mesma, demonstrando de forma bem clara o que Christoffersen (2000, p. 44) quis dizer no seguinte excerto: “todos os cientistas são produtos de suas épocas”. Portanto não nos cabe o olhar julgador e sentenciador, uma vez que os acontecimentos, por si só, nos dão testemunho da não neutralidade do humano, é um verdadeiro exercício de não culpabilizar e responsabilizar pessoas e coisas que se situam num intervalo de espaço-tempo diferentes do nosso.

Resgatando o que se abordou de currículo até aqui, vemos que tanto a perspectiva do conhecimento acadêmico como a do conhecimento crítico passam pela questão da não neutralidade, da intencionalidade, da produção de sentidos e das relações de poder, que se apresentam de forma hierarquizada, assimétrica e desigual. Inclusive, o próprio ato de se rotular como adepto deste ou daquele discurso ou narrativa, se mostra infecundo, haja vista que “a escolha entre teorias se reduz a opções determinadas por valores subjetivos e desejos dos indivíduos”

(CHALMERS, 1993, p. 20), limitando as opções e impedindo o que Matos e Paiva (2007, p. 188) conceituam como hibridismo

Uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo hibridismo é a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas. A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo etc.) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional.

Em conformidade com isto, Bachelard (2020, p. 8) nomeia as nossas vontades e interesses de “leis do nosso espírito”, que de alguma forma precisam se moldar e adaptar ao “mundo exterior”. Portanto nesta linha de raciocínio, temos as “leis do nosso espírito” como parte do todo, definida pelo autor com as “leis do Mundo” (IDEM). Ao modificarmos a forma como pensamos ou interagimos com o todo, alteramos sensivelmente as “leis do Mundo” de alguma maneira. É explícita também a necessidade de negociação, cessão e outorga para que possamos continuar defendendo nossas próprias “leis nosso do espírito”, de modo que possam prosperar, prevalecer. Isso significa firmar posição. Portanto, acreditamos que essa relação entre conhecimento científico e currículo é muito dúbia, principalmente pelo fato de produzirmos a ciência e o conhecimento decorrente dela para autoafirmar, validar e conferir mérito a outros saberes, hierarquicamente posicionados em categorias inferiores ou de mesmo patamar, porém, nunca superiores.

A partir desta análise, podemos inserir na discussão a avaliação – seja ela composta pelos complementos: ‘pedagógica’, ‘de aprendizagens’, ‘externa’ ou ‘interna’ – que tem por objetivo qualificar (ou não) um ou mais indivíduos através de critérios mais ou menos definidos. Fernandes (2020, p. 72) chama “a atenção para o facto de a avaliação ser indissociável do currículo”. Logo, a avaliação assume o papel de validador do currículo⁶, e é durante este processo de análise, que os atores sociais envolvidos atuam para fazer valer aquelas ou essas “leis do nosso espírito”. A avaliação, portanto, se constitui num grande jogo de interesses, selecionando de

⁶ Semelhante ao que ocorre com o conhecimento científico através da perspectiva acadêmica de currículo.

forma “ingênua” quais saberes devem ou não ser trabalhados; “ensinar é dizer o currículo e aprender é reproduzir o que foi dito” (FERNANDES, 2020, p. 73).

Ortigão e Pereira (2016, p. 159) em diálogo com outros teóricos, apontam que as avaliações podem ter um lado obscuro, caracterizado “por uma lógica de mercado que justificam práticas meritocráticas, conduzem a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de “qualidade”, induzem a uma padronização da produção curricular, silenciando as diferenças”. Pessoas que pensam diferente (do senso comum, da hegemonia), farão um movimento de busca ativa para encontrar pessoas que pensem de forma similar, se agrupando, formando redes e colaborando entre si para dar um novo sentido à concepção de currículo, movimento denominado de reconceptualização, inserido na perspectiva crítica (SILVA T., 2010).

Por conseguinte, podemos enxergar o currículo por meio da perspectiva crítica, que basicamente se define pela similaridade de diversos autores no tocante a “forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia” (LOPES, MACEDO, 2013, p. 1144). Epistemologicamente falando, vemos que Silva T. (2010, p. 8, grifo do autor), encara essa similaridade como identidade

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjatividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos.

Observamos também na proposta de ressignificação apresentada por William F. Pinar (IBIDEM, p. 31), que o currículo pode ser compreendido como “uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas, à nossa vida inteira”. Destarte, fazendo uma analogia com o caráter de “pista de corrida” atribuída ao currículo, inevitavelmente teremos uma disputa e um objetivo em jogo. “Segundo esse objetivo, a ciência carrega em si as pretensões de universalidade do saber filosófico e mantém uma íntima relação com os constructos de base metafísica” (SILVA M., 2010). Os atores sociais estarão em diferentes posições no espaço-

tempo, o que não significa necessariamente que aqueles que se encontram em posições não tão favoráveis estejam “perdendo”, considerando que o movimento de correr é unidirecional, pressupõe-se que todos alcançarão a linha de chegada. Uma ideia um tanto positivista, mas, coerente.

As relações de poder são como a verdade, nunca são absolutas (CHALMERS, 1993). Logo “a ciência não se postula como explicação da “verdadeira realidade”, mas como verdadeira explicação da realidade possível (SILVA M., 2010). Pensamos que a avaliação e o currículo, podem ser encarados sob o mesmo prisma. O verdadeiro poder da ciência talvez esteja muito mais na autoridade que ela toma para si do que na dominação ou subjugação de pessoas e ideias. Inclusive, vemos que “Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual o conhecimento é verdadeiro, mas, qual o conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA T., 2010, p. 34).

Chalmers (1993), Bachelard (1996, 2020) e Silva M. (2010) através de suas análises, contribuíram para a formulação das perguntas iniciais⁷. As relações de poder estabelecidas dentro do campo da avaliação e do currículo são as mesmas existentes dentro das concepções de conhecimento, em especial, a do conhecimento científico, que é um vale fértil de ideias e embates epistemológicos, onde a verdade (e/ou a pretensão da verdade) se mostram como um objetivo *ab origine*. Afirmamos isso por entendermos que o poder emanado pela ciência não tem limites nem fim, e caso venha a existir, será definido pelo seu próprio método – o método científico. Logo, gostaríamos de citar que Chalmers (1993, p. 22) traz na introdução de seu livro, e que muito traduz o que sentimos nesse momento: “Nós começamos confusos, e terminamos confusos num nível mais elevado”. Portanto, esperamos que as perguntas feitas aqui de alguma forma, sirvam de contributo para os afeiçoados à história da ciência, ao currículo, à avaliação e a todas as áreas de

⁷ Situadas no segundo parágrafo da página 2.

conhecimento correlatas ou não. Sigamos fazendo perguntas geradoras de novos questionamentos em detrimento de nossas próprias certezas.

Pacheco e Pereira (2007) abordam as consequências da globalização e a sua influência negativa na formação de identidade(s). Os autores conceituam ambos os termos – globalização e identidade – e demonstram suas proximidades no campo do discurso. Em uma primeira análise, isso pode nos parecer um tanto improvável e até mesmo incoerente, pois um dos efeitos da globalização é justamente a uniformização e homogeneização de processos, que inevitavelmente irão resvalar em como os indivíduos interagem entre si e em como produzem política. Fenômeno tal, tratado a partir de agora como isomorfismo. Quanto aos indivíduos participantes dos processos educacionais e políticos, mencionados no artigo como “sujeitos” (p. 372, 385, 386, 389 e 391), “atores educativos” (p. 372, 387, 388 e 391), “atores sociais” (p. 378, 384 e 390), “indivíduos” (p. 383 e 385), “atores coletivos” (p. 384) e “atores políticos” (p. 387), podemos englobar todas essas variantes dentro do termo *policy makers*, que na prática são todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com os processos de tomada de decisões e formulação de políticas, possui o mesmo sentido atribuído ao conceito de comunidades epistêmicas ou paradoxais⁸. Podemos acrescentar ainda os organismos internacionais (transnacionais e supranacionais), os nacionais e os locais/regionais.

Citando Hall (2003, p. 45-46), Pacheco e Pereira (2007) os autores trazem elementos a respeito da globalização e seus efeitos, onde “[...] o meramente local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro” (p. 372). Nota-se que a globalização faz uso de artifícios de “homogeneização cultural”, e, por meio dela, promove uma “linguagem de uniformização” dentro da escola. Curioso que esse processo de uniformização na escola não é algo estranho a esta instituição, por isso se faz tão perigoso. Isso nos remete a concepção de currículo adotada por Tyler, que buscou dar cientificidade a sua teoria ao elaborar

⁸ Cf. Bhabha (2013).

um dispositivo estritamente normativo, onde a escola seria analogamente comparada a uma empresa.

Pacheco e Pereira (2007, p. 373) indagam ainda “[...] de que modo as escolas, enquanto espaços de produção de identidades, funcionam como dispositivos de homogeneização [?]”. É importante frisar que a globalização, através de seu caráter internacional, busca agir de forma padronizada, que coaduna com as práticas ideológicas neoliberais e com um pensamento de mercado. Inevitavelmente esse *modus operandi* da globalização afeta diretamente os espaços escolares, impactando na questão da diversidade e colaborando para ideia equivocada¹ de binarismo entre global/local. Observa-se também que existe uma preocupação sobre a autonomia das escolas, uma vez que a instituição de planos curriculares e projetos de educação considerados ideais, eficientes e de qualidade acabam obliterando o currículo escolar local através de um processo de imitação, imposto por organismos supranacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo. Interessante e assustador notar que os autores compreendem que existe um discurso por parte do Estado a respeito do local, da identidade, da autonomia que se faz vazio e fictício, uma vez que a proposição de políticas educacionais mostra exatamente o contrário, onde observamos uma forte marca de “uniformização de práticas, valores, conhecimentos e disposições” (KRESS, 2003, p. 120 apud PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 377).

Portanto, fazendo uma breve síntese, os autores reconhecem uma forte pressão por parte do Estado e dos demais *policy makers* envolvidos para uniformização dos espaços escolares, tanto na parte burocrática e administrativa, quanto na parte pedagógica, regulando o currículo na sua forma, nos conteúdos e no método de avaliação. Encarando a escola como uma estrutura de poder e de construção e afirmação de identidades, esse controle do Estado e dos organismos internacionais é desafiado, fazendo surgir um modelo híbrido e reafirmando o fato de não existir jamais um processo de globalização totalizante.

Bhabha (2013, p. 23) traz alguns esclarecimentos a respeito do “*problema de la extranjeridad*”. Em um mundo globalizado, este problema pode ser tratado como

GLOBALIZAÇÃO E A ISOMORFIA CURRICULAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: É POSSÍVEL RESISTIR ÀS MUDANÇAS. AUTOR(A): SILVA, PHELPE MARTINS DA.

uma forma ou estratégia que os indivíduos adotam para estabelecer uma relação de contiguidade entre a realidade global e a local, enxergando o mundo em que vivemos sobre a óptica do “*el mismo y el outro*”. O autor segue dissertando sobre a política de reconhecimento e faz algumas comparações bem pertinentes, onde o “*el mismo*” somos nós mesmos, o local, os indivíduos nacionais e potencialmente cidadãos de um Estado-nação, enquanto o “*el outro*” representa a globalização personificada pelos organismos internacionais, que querem impor uma identidade mundial arraigada em padrões e valores mercadológicos⁹.

Esta uniformização se dá em diversos setores da sociedade, e na educação vemos claramente como esta pressão dos organismos internacionais e às vezes do próprio Estado influencia o currículo no “modo como está organizado (forma), quais os conhecimentos ensinados (conteúdos) e como deve ser controlado (avaliação)” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 383). Bhabha também chama atenção para a falsa ideia de um governo global, que busca incutir nas nações (principalmente as emergentes) uma nova identidade, imbuída de obrigações e deveres mundiais, porém, sem a proposição das mesmas garantias e direitos para as minorias. O autor também pontua que “ao mesmo tempo, a enunciação – a performance e o processo de um discurso ‘sem garantias’ – é o que torna possível as aspirações paradoxais da vizinhança e da hospitalidade” (2013, p. 29, tradução nossa).

Ao longo do capítulo, Bhabha prossegue com sua linha de raciocínio e insere na discussão o conceito de alteridade, que por ser polissêmico, pode ser abordado dentro da perspectiva filosófica, das ciências sociais e outras áreas correlatas. Basicamente a alteridade ocorre na medida em que as relações entre indivíduos se estabelecem, carecendo de respeito mútuo, negociações, hibridizações e o “*derecho a la igualdad en la diferencia*” (2013, p. 35). Continuando, Bhabha (2013) mostra algumas incongruências do mundo globalizado, trazendo o seu conceito de “terceiro espaço”. Segundo Bhabha, os espaços de enunciação utilizados pelos indivíduos

⁹ Cf. Pacheco e Pereira (2007) apud Arrighi e Silver (2001, p. 16): “a globalização está relacionada com a emergência de organismos transnacionais que não devem lealdade a país algum nem se sentem em casa de nenhum deles”.

falantes não são encarados como de forma polarizada, binária ou oposta. Para o autor esses espaços de identidade coletiva se constituem na tênue linha que os separa, posicionados na fronteira, na divisão e no que frequentemente ele chama de interstício. Curioso observar que uso da linguagem e do discurso podem apresentar fragmentações e ambivalências na forma de interpretação.

Se pensarmos essas ambivalências dentro da área da educação, veremos como o currículo pode ser utilizado para atender aos interesses dos *policy makers* mais influentes, que podem e frequentemente fazem uso do currículo para ventilar um discurso de diversidade, de autonomia das escolas e de reconhecimento do local. Infelizmente vemos que na prática os currículos estão cada vez mais se tornando um dispositivo normativo-institucional pautado em “essencialismos padronizadores” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 385 apud COSTA, 2002, p. 4).

Se a globalização (entendida como um projeto cosmopolita) é uma condição extensa e totalizante de unidades morais e sociais equivalentes, todas as formas de contradição ou transformação social – sejam seus efeitos progressivos, associativos, antagônicos ou alienantes – terão que surgir do sistema global em si. Não há “fora” – ideológica, ética ou política – do sistema global (BHABHA, 2013, p. 49, tradução nossa).

Alguns poucos Estados-nação não se afetam de maneira tão direta com as políticas impostas por organismos internacionais, infelizmente, esse não é o caso do Brasil e de países da América Latina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi o de apresentar uma sequência de ideias de diversos autores em ordem cronológica e conectadas com a temática proposta da “globalização e isomorfia curricular” problematizadas junto à BNCC. Infelizmente o processo de globalização tenta impor uma agenda e um projeto de educação orientados ao mercado e ao capital, e pelo esforço de estudos como este, podemos vislumbrar alternativas subversivas de fazer e executar currículos que atendam as

demandas sociais e da escola. À guisa, acaba por gerar uma imitação na forma de conduzir a economia, a produção fabril, a elaboração de políticas de interesse transnacionais e conseqüentemente como fazer educação nesses países. Essa isomorfia, se traduz pela perda de uma identidade nacional, que pode ser mitigada com o que chamamos de hibridização. Assumir elementos de outra cultura e somá-los a própria, como estratégia de sobrevivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316 p. Tradução de: Estela dos Santos Abreu.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 2020. 176 p. Tradução de: António José Pinto Ribeiro.

BHABHA, Homi Kharshedji. **Nuevas minorías, nuevos derechos**: notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013. 224 p. Edición al cuidado de Mariano Siskind.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan. / abr. 2018. (Dossiê - A construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação). Tradução de: Bruno Antonio Picoli. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29749. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749>>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, set. / dez. 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018, 576 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é ciência afinal?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 222 p. Tradução de: Raul Filker.

CHRISTOFFERSEN, Martin Lindsey. Os princípios da ciência positivista: Darwin e seu impacto na sociedade. **Conceitos**, João Pessoa, v. 3, p. 43-45, nov. 2000. ADUFPB. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/72111399/7207743-Os-Principios-Da-Ciencia-Positivista-Darwin-e-Seu-Impacto-Na-Sociedade>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

FERNANDES, Domingos. Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 2, n. 11, p. 72-84, jul. / dez. 2020. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=107>. Acesso em: 09 abr. 2023.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan. / jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>>. Acesso em: 08 set. 2023.

KNORR CETINA, Karin. El científico como razonador práctico: introducción a una teoría constructivista y contextual del conocimiento. In: _____. **La fabricación del conocimiento**: un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2005. Cap. 1. p. 51-109. (Ciencia, Tecnología y Sociedad - Dirigida por Pablo Kreimer). Tradução de: María Isabel Stratta.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. E-book Kindle[®].

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 185-201, jul. / dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ORTIGÃO, Maria Isabel; PEREIRA, Talita Vidal. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 47, p. 157-173, 2016. Disponível em:

<<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Isabel.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 371-398, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/362>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PEREIRA, Talita Vidal. (Des)sedimentar sentidos de avaliação para possibilitar processos de avaliação mais justos e responsáveis. p. 257-272. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho et al. (org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019. 278 p. (Temas em Currículo, Docência e Avaliação).

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 239-256, jan. / dez. 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.26200. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SILVA, Marcos Antonio da. Ciência, Verdade e Poder. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 11, n. 17, p. 35-56, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/335/0>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.