

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A FORMAÇÃO DO SUJEITO GLOCAL

Kátia de Oliveira Lima
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriella Machado Nobre
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Fabiane Maia Garcia
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Resumo

Este estudo investiga como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articulam conhecimentos locais e globais em suas orientações, tendo em vista a formação multidimensional do sujeito glocal em meio à sociedade em rede. Ademais, serão apontadas influências da política de internacionalização e do terceiro setor na elaboração de políticas públicas para educação, buscando responder à seguinte questão: Como os organismos multilaterais influenciam nas políticas educacionais e na formação do sujeito glocal? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja base teórica, em sua complexidade, desdobra-se por meio da cartografia dos saberes. Os dados serão investigados através da análise discursiva foucaultiana. O estudo evidenciou a influência dos organismos multilaterais na educação básica em favor das diretrizes neoliberais, a dialógica das TDICs na educação, ora a favor da racionalidade neoliberal ora um recurso para confrontá-lo. Em suma, o alinhamento entre a BNCC às avaliações de larga escala propende a fragilizar a articulação entre conhecimentos locais e globais.

Palavras-chave: Currículo; Tecnologia; Inclusão digital; Políticas Públicas; Internacionalização.

Abstract

This study investigates how the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) articulate local and global knowledge in its guidelines, in view of the multidimensional formation of the glocal subject in the midst of a network society. Furthermore, influences of internationalization policy and the third sector in the development of public policies of education will be pointed out, seeking to answer the following question: How do multilateral organizations influence educational policies and the formation of the glocal subject? It is a bibliographic research, whose theoretical basis, in its complexity, unfolds through the cartography of knowledge. The data will be investigated through foucauldian discourse analysis. The study showed the influence of multilateral organizations on basic education in favor of neoliberal guidelines, the dialogical perspective of TDICs in education, viewed sometimes in favor of neoliberal rationality or an appeal to confront it. Overall, the alignment between BNCC and large-scale evaluations propends to weaken the articulation between local and global knowledge.

Keywords: Curriculum; Technology; Digital Inclusion; Public Policies; Internationalization.

Introdução

As transformações históricas, sociais, políticas e econômicas, movidas pela revolução tecnológica, modelaram não somente as relações internacionais, como as internas das nações, tecendo conexões de uma sociedade em rede interligada com a esfera do Estado e da economia. Nessa seara, o terceiro setor – compreendido com a atuação da sociedade em organizações governamentais e não governamentais – passou a ser relevante no processo decisório de políticas públicas. Dessa forma, neste artigo, adotaremos o conceito “sujeito glocal¹”, como uma categoria de análise, para debetê-lo inserido na sociedade do século XXI.

A articulação entre o local e o global se faz necessária na defesa das culturas locais. A glocalização emerge como uma perspectiva mercadológica advinda da globalização, como pode ser constatada pelos autores Lima e Leite (2019, p.73):

O que é um conhecimento Glocalizado? Seria servir a “dois senhores” ou tentar a sobrevivência? A ‘glocalização’ não é movimento contrário à globalização, é proveniente dela. Uma influência a outra e juntas somam para a cultura mundial. A interação “global” e “local” valoriza o lugar, dentro de um contexto de internacionalização e homogeneização. É a dialética entre local e global para ser ‘Glocal’ – em interface com o sistema-mundo, sem perder a autenticidade de sua missão.

Portanto, neste estudo nos ancoramos na ideia de glocal como sendo um paradoxo entre local e global, no qual ocorre uma interação, em um campo de forças e de relações de poder, entre o próximo e o distante por meio dos “fluxos comunicacionais” (ROCHA, 2020), no qual o local não é suplantado pelo global.

Diante da soberania dos Estados, ganha destaque o papel desenhado pelos organismos multilaterais enquanto *stakeholders*². Entre eles estão organizações internacionais interessadas na formulação de políticas educacionais. Tais organizações formulam orientações, fomentam ações ou preveem em seu discurso múltiplas problematizações e uma agenda de políticas que possibilitam ser adotadas pelos países com a qual se relacionam ou mantém alguma interdependência. Segundo Díaz e Mendonza (2018, p. 104, tradução própria²):

Entre os principais objetivos dos diferentes organismos internacionais, destacam-se: promover a cooperação monetária, o cumprimento dos direitos humanos, o comércio internacional e atividades de pesquisa, assessoria e capacitação; consolidar os pontos de vista da América latina e defender seus interesses regionais; e encorajar a colaboração entre as nações através da educação, ciência e cultura, etc.

É mister destacar a influência dos organismos multilaterais e terceiro setor nas políticas educacionais brasileiras como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Brunieri (2022) “trata-se, portanto, de um documento oficial nacional de referência sobre o qual se deve pautar a construção dos currículos locais de ensino, bem como das propostas pedagógicas das escolas brasileiras” (p. 04). A BNCC é pauta de um amplo debate nacional e internacional sobre suas diretrizes, sendo que sua versão final foi homologada em 2018, o que não implica dizer que houve um consenso quanto a sua aprovação.

Este artigo tem como objetivo investigar como as diretrizes da BNCC, articulam conhecimentos locais e globais em suas orientações, frisando na formação multidimensional do sujeito glocal inserido em uma sociedade em rede.

O mapa investigativo traçado transcorreu pelos subtítulos do artigo e suas categorias de análise que se interrelacionam nas cinco seções do artigo. Estas categorias são: a tecnologia, a inclusão digital, a educação básica, o sujeito glocal e a internacionalização, as quais serão discutidas no âmbito da BNCC de forma a coletar dados. Por fim, a investigação dos dados será realizada à luz da análise do discurso foucaultiano, a fim de refletirmos nas relações de poder no ambiente escolar. Almejamos, nesse sentido, contribuir para as discussões sobre o emaranhado de nós em que o sujeito glocal se encontra.

Metodologia

Para esse estudo adotaremos como método de pesquisa a Cartografia dos saberes que segue a “trilha de saberes pessoais, trilha de saberes teóricos, trilha usina de produção e trilha dimensão intuitiva da pesquisa” (BAPTISTA, 2020, p.50).

Esse método permite que o pesquisador desenhe seu mapa investigativo, o qual é mutante e vai se modificando de acordo com a paisagem, transversalizando territórios disciplinares incomunicáveis em métodos tradicionais de pesquisa.

No processo de escolha de base epistemológica-filosófica, para este estudo, optamos pela dialógica, porque nos ajuda a engendrar diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, transpassando barreiras disciplinares. Para isso, pretendemos manter diálogos com autores que são considerados pós-modernos, entre os quais citamos Edgar Morin (2015), Foucault (2014), Christian Laval e Pierre Dardot (2020). Tais autores serão entrelaçados com as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular.

Dessa maneira, acreditamos que, a partir dessa conversa alcançaremos o objetivo do estudo, que é responder à seguinte questão: **Como os organismos multilaterais influenciam nas políticas educacionais e na formação do sujeito glocal?**

No que diz respeito à análise dos resultados, nesse estudo iremos analisar as interlocuções entre as políticas públicas educacionais e os organismos internacionais que se mostram como sendo constituintes do processo da racionalidade neoliberal. Segundo Dardot e Laval (2020) “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes,

mas até a conduta dos governados” (p. 17). Ainda segundo os autores, a racionalidade neoliberal pretende conduzir a conduta dos sujeitos para que eles se conformem a certas normas. Partiremos do princípio de que as práticas discursivas que atravessam os sujeitos têm papel preponderante nesse processo.

Nesse contexto, os discursos que constituem e direcionam os processos formativos são entendidos como elementos de produção de subjetividade e as avaliações de larga escala, enquanto um novo panoptismo (BALL, 2001), que além de vigiar, exerce o poder silenciando os saberes locais.

Ademais, a partir da análise do discurso foucaultiano analisaremos a influência dos organismos multilaterais nessa padronização curricular, enquanto forma de normatização, indicando nesse processo de subjetivação as tensões entre saber, poder e a formação dos sujeitos locais.

De acordo (FAE, 2004) toda sociedade engendra discursos, os quais têm sua produção controlada, selecionada, organizada e redistribuída cautelosamente buscando evitar seus poderes e perigos. Esses procedimentos são definidos por meio de alguns princípios que identificam e analisam os mecanismos que possibilitam que o discurso seja valorizado como verdade ou excluído de uma formação discursiva.

Mas que procedimentos são esses que definem essa valorização discursiva e concedem o *status* de verdadeiro ao discurso? Para responder essa questão, Foucault (2014) apresenta três procedimentos internos e externos ao discurso, quanto aos exercidos no exterior, ele sinaliza três procedimentos de exclusão discursiva, a saber: separação e rejeição, interdição e verdadeiro e falso.

Ele começa apontando o procedimento da interdição como sendo o mais familiar. Palavra é proibida, há um controle do que pode ser dito, onde e quem pode falar. Há uma relação de poder no jogo discursivo. Segundo o autor, “por mais que o discurso possa parecer bem pouca coisa, as interdições que o atingem logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2014, p. 09).

Em seguida o autor apresenta a separação e rejeição como elemento externo de exclusão discursiva. Há uma separação entre o que é dito e o que é considerado verdade. Os discursos não reconhecidos por um critério do que é considerado verdade, por isso anulados. “Se é necessário do silêncio para curar os monstros, basta que o silêncio esteja em alerta, e eis que a separação permanece” (IBIDEM, p. 13). Em um jogo de poder, os discursos que não está de acordo com a verdade preestabelecida são separados e rejeitados.

No terceiro procedimento, a ideia de verdadeiro e falso se refere a verdade historicamente construída. São verdades que se modificaram com o passar dos anos. Tomemos como exemplo a categoria trabalho que na idade média era punitiva. Com o advento do capitalismo o trabalho é o que dignifica o homem. São vontades de verdade, que ditam o que é verdadeiro ou falso. Segundo Foucault (2014, p.19)

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de

verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la.

A vontade de verdade está imbuída de poder. O qual constitui não ingenuamente os discursos, mas conduzem produções de subjetividades, no caso da contemporaneidade neoliberalista, subjetividades flexíveis e dóceis.

Dito isso, ao analisar as influências dos organismos multilaterais nas políticas públicas educacionais e na formação do sujeito glocal, o qual tem uma cultura, está imerso em questões na sua localidade, mas ao mesmo tempo é afetado pela globalização. Procuramos refletir sobre as interlocuções entre as orientações curriculares e o silenciamento das questões locais; os mecanismos de controle e vigilância desse silenciamento; elementos que justifiquem o interesse dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras; a dialógica da inclusão digital dos sujeitos glociais, enquanto recurso de fortalecimento da racionalidade neoliberal e mecanismo de confrontação do sistema.

A educação formal e o sujeito do século XXI: entre o mecanismo de controle e as possibilidades de emancipação

Em um cenário hegemônico, no qual as características locais tendem a ser dissipadas e anuladas pela lógica da racionalidade neoliberal, a sobrevivência da sociedade glocal – ao mesmo tempo em que é local, carrega características específicas e globais – afetada por fenômenos ecossistêmicos, configurando-se um ato de resistência. A formação de um sujeito global, na sociedade globalizada, é a um só tempo homogêneo e flexível. Isso significa que ele se torna preparado para atender às demandas emergentes das transmutações econômicas e sociais imbricadas às novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Em relação a isso, Castells (2019) afirma que a sociedade do século XXI se comunica em rede, em vista do cenário em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) se encontram, exercendo um papel preponderante para a difusão das informações. Nessa lógica, a informação torna-se intrinsecamente relacionada ao poder, ao acesso à informação, logo, à inclusão digital, emergindo de forma imbricada ao exercício da cidadania.

Tendo em vista a complexidade existente na composição das informações gerais, as quais só podem ser desveladas a partir de uma percepção dos nós que as engendram, de um conhecimento multidimensional, o acesso às informações torna-se parte preponderante do processo de inclusão digital para cidadania. Contudo, essa inclusão nem sempre é garantida. Isto posto, falar sobre acesso à informação como elementar à inclusão digital sem levar em consideração a complexidade desse elemento é incorrer no risco de direcionar esforços para inclusão digital alienadora em detrimento da cidadã, em vista da manipulação

de informações dispersas na rede. Por isso, apenas o acesso às informações não possibilita necessariamente ao sujeito o seu elucidar.

Nesse aspecto, a necessidade de reformas para redução dos direitos sociais sob a égide de sobrevivência do Estado, a implementação de políticas educacionais em favor da racionalidade neoliberal velada debaixo da eficiência educacional, a naturalização da degradação ambiental sob o pretexto do aumento da produção e da melhor distribuição de produtos essenciais à sobrevivência humana são assuntos incutidos na sociedade civil, através de veículos de informações, que discursam a favor do sujeito o qual deva ser responsável por si (meritocrático), em desfavor do sujeito de direito (cidadão), buscando, ainda, apoio da massa popular.

A esse respeito, Brown (2020, p.33) afirma que

Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios políticos escritos, pelas disparidades sociais e econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento, ou pela manipulação do sistema eleitoral, o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte, em vez de todo. O *demos* deixa de governar.

Em outras palavras, quando, em uma sociedade democrática, os sujeitos perdem o seu direito de igualdade, o *demos* (“povo”) se enfraquece. Porém, o próprio sistema democrático deve, como princípio, ser um governo do povo, conforme nos explica Brown. Inferimos, então, que, em vista do contexto atual, o sistema democrático encontra-se em grave risco, em decorrência do cenário de desigualdade cada vez mais abissal, fomentado pelas políticas neoliberais.

Sob essa lógica, Freire (2011, p. 108) comenta que

A democracia que, antes de ser uma forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado a debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns.

Isto posto, podemos dizer que o sistema democrático e a liberdade não se constituem sem luta, sem conhecimento dos efeitos das políticas instituídas, tampouco da transição da consciência ingênua à crítica. Logo, a consciência ingênua enfraquece o poder de decisão e de argumentação do sujeito.

Para a construção do projeto neoliberal que, entre outras características, é adepto do Estado mínimo, ou seja, da redução de direitos sociais, a tática de produção de subjetividade é sua forte aliada, visto que essa engendra diretrizes nas relações sociais do sujeito com o outro e consigo. Ademais, sob o argumento da meritocracia, através do qual todos os sujeitos têm as mesmas chances, ainda que em condições econômicas e sociais diferentes, políticas educacionais e as próprias instituições escolares têm se apresentado, cada vez mais, como dispositivos de poder, a favor do ideal neoliberalista do sujeito

empresa de si, o qual é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Exime-se, nessa lógica, o mercado e o Estado de quaisquer responsabilidades com esse sujeito.

Para Dardot e Laval (2020, p. 230)

Não se trata mais, como no “welfarismo”, de distribuir bens de acordo com certo regime de direitos universais à vida, isto é, à saúde, à educação, à integração social e a participação política, mas de apelar a capacidade de cálculos sujeitos para fazer escolhas e alcançar resultados estabelecidos como condições de acesso a certo o bem-estar. [...] o obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis pela sua sorte.

À medida, então, que os sujeitos se tornam mais responsáveis por si, menos ficam dependentes do Estado. Como consequência, emergem indicativos de que as interlocuções entre o movimento de produção de subjetividade e a redução do Estado de bem-estar social – o qual é multifacetado – compõem, cada vez mais, os objetivos das políticas educacionais. Para que os cidadãos, os quais geralmente são os mais afetados pelos fenômenos locais, possam perceber essas transmutações e, assim, consigam acompanhar seus desdobramentos, há a emergência de uma abordagem complexa no âmbito educacional, a qual evidencie as interconexões entre fenômenos globais e seus efeitos locais.

Segundo Morin (2018), “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (p. 34). Nessa perspectiva, o autor reforça a emergência de uma educação escolar que considere a complexidade dos fenômenos e a vida em rede no mundo contemporâneo. Ressaltamos, porém, que, desde a década de 1970, Paulo Freire já chamava a atenção para a necessidade da presença do conhecimento local na educação formal, segundo ele

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da realidade em que se engendram e em cuja visão ganharam significação. (FREIRE, 2014, p. 79).

Freire remete-se ao currículo, por ser um elemento essencial para o processo educativo escolar, uma vez que não é neutro, tampouco ingênuo. Isso porque atende não só a uma intencionalidade, mas orienta, determina e limita o que deve ser ensinado. Trata-se de um recurso que deve estar alinhado à finalidade da educação escolar para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s./p.).

Tendo em vista a atual conjuntura das relações sociais da sociedade em rede, o marco legal da finalidade da educação e o currículo, podemos dizer que essa tríade se insere na serra da categoria dialógica, a qual é definida por Edgar Morin (2002) como “duas lógicas,

dois princípios que estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade” (p. 189). Por um lado, a finalidade da educação é preparar o estudante para o exercício da cidadania, mas, por outro, o currículo encontra-se impregnado pela racionalidade neoliberal do sujeito empresa de si. Verificamos, então, que, embora haja uma relação dialógica entre eles, ela se mostra também antagonica, visto que o currículo é necessário ao processo educacional, mas, ao mesmo tempo, por ser formado nesses moldes, vai de encontro com a finalidade do processo educativo.

Segundo Morin (2015), o paradigma da simplificação que controla o pensamento ocidental, desde o século XVII, permitiu maiores progressos ao conhecimento científico, porém suas consequências nocivas começaram a se revelar apenas século XX. Notamos, assim que essa hierarquização, que estabelece a ordenação das ciências, ainda se faz presente na BNCC, o que contribui para uma abordagem, já criticada por Freire em 1970, que vai à contramão da sociedade glocalizada.

Podemos dizer, em vista do exposto, que a organização curricular parece não ter avançado no tempo, pois, mesmo com inúmeras reformas – algumas delas serão apresentadas no decorrer deste artigo –, a anulação de características locais e a hierarquização disciplinar permanecem orientando o currículo. Nessa perspectiva, Lima e Monteiro (2018) comentam que, para compreendermos a realidade contemporânea, em que tudo acontece muito rápido, senão ao mesmo tempo, há a necessidade de uma transmutação, na base que orienta o sistema educacional, para um paradigma que considere as interconexões entre as ciências, e mais, a vida em rede.

O currículo escolar atual indica um direcionamento aos interesses da racionalidade neoliberal, engendrando valores de individualização, competitividade, transmutando da empresa para a escola termos, como habilidades e competências, a fim de orientar como e o que os estudantes devem aprender. Para Laval (2021), se “o homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico” (p. 29), percebemos então, que há uma relação direta entre o sujeito e o processo educativo escolar, objetivando formar o sujeito empresa de si ao seu valor econômico.

A linguagem das habilidades e competências gerais aparecem na centralidade das orientações da BNCC, o que infere um direcionamento a instrumentalização dos conhecimentos. Característica das políticas implementadas com vistas à racionalidade neoliberal, nas quais “ao definir os rumos do currículo e do processo de escolarização no país, a lógica financeira prevalece sobre a social, subordinando, assim, a educação à racionalidade financeira” (DELBONI; CARVALHO e SILVA, 2017, p.492).

Essa estratégia política e mercadológica pretende alcançar um sujeito padronizado, capaz de atender a um modelo de empregabilidade flexível e instável. A qualidade para essa política educativa está na instrumentalização de um contingente de indivíduos preparado para competir por subempregos em um mercado no qual a seguridade social não é uma das suas características.

Sobre isso Silva (2017, p.700) comenta que

Sob as condições do capitalismo contemporâneo, cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, emergem um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização.

Essa forma de regulamentar as políticas educacionais, mais especificamente o currículo, vai de encontro ao que Flávio Moreira e Vera Candau apontam como necessário para uma educação de qualidade. De acordo com os autores uma educação de qualidade

Requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Contudo, em um contexto de racionalidade neoliberal a qualidade está intrinsicamente relacionada à concorrência. Quanto maior a capacidade de concorrer no mercado, melhor a qualidade educativa, a qual é estrategicamente mensurada a partir das avaliações externas, que mensuram para além das habilidades e competências dos estudantes, as dos professores.

Nesse sentido, Libâneo (2019) afirma que “os resultados dos testes padronizados monitoram os sistemas de ensino, visando o controle das escolas e do trabalho dos professores” (p. 14). Seria o que Ball (2001) chamou de novo panopticismo de gestão.

Os processos de gestão das políticas educacionais neoliberais têm, entre outras características, o direcionamento para produção do que Foucault chama de processo de subjetivação, produzido por meio de dispositivos de poder ou mecanismos de controle, nesse cenário materializados pelo currículo e avaliações externas. Das quais falemos adiante.

Complexidade e transdisciplinaridade: uma possível linha de fuga

Em vista do exposto, consideramos relevante analisar a educação escolar dentro de um contexto amplo, no projeto neoliberal, a fim de identificar não apenas como o currículo é instituído, mas o porquê de suas diretrizes. Dito isso, destacamos que o processo educacional se desdobra em um sistema capitalista neoliberal. Esse último, para se sustentar, necessita de um certo modelo de indivíduo, alinhado a um conjunto de normas, cuja racionalidade “tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2020, p. 17).

Talvez isso explique porque a organização curricular é direcionada para desenvolver habilidades e competências, em vista da reverberação das diretrizes pedagógicas na construção das subjetividades dos estudantes. Nesse cenário, a percepção crítica sobre os fenômenos locais e as informações que os explicam não tendem a ser prioridade. Trata-se de um projeto em favor da percepção que

Deriva do fato de que a maioria de nós, em **especial grandes instituições sociais**, concordam com alguns conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com o nosso mundo superpovoado e globalmente interligado (CAPRA, 2016, p. 23, grifo nosso).

Quando Capra (2016) fala em percepção da realidade inadequada, e que essa percepção é adotada por instituições sociais, podemos inferir que não se trata de uma adoção ingênua e desinteressada, porque ela faz parte do projeto neoliberal. Além disso, Edgar Morin (2011), em sua teoria da complexidade, propõe a religação dos saberes, apresentando alguns princípios, como o recursivo de causa e efeito, em que esse deixa de ser consequência e passa a retroagir sobre aquele, tornando-se ambos produtos e produtores do fenômeno.

Dessa maneira, os fenômenos se desdobram em redes e são multidimensionais. Logo, para Morin (2011) "os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos fornecendo-lhes a linguagem e a cultura" (p. 95).

Tecendo os nós entre a racionalidade neoliberal, a adoção da percepção obsoleta implícita no currículo e o princípio da recursividade, notamos que, na adoção da percepção inadequada, há uma intencionalidade de controlar e de produzir comportamentos favoráveis ao princípio da concorrência, fragilizando as interconexões entre os eventos locais. Nesse sentido, vamos, praticamente sem perceber, recursivamente fortalecendo o sistema.

Por isso, segundo Foucault (2019), há um esquema de docilidade do corpo que se articula em um conjunto de técnicas e de dispositivos para sujeitar e controlar os corpos, como forma de dominação. Nesse cenário, destacamos o Consenso de Washington, aderido pelo Brasil na década de 1990, quando foram elaboradas estratégias para recuperação econômica dos países em desenvolvimento da América Latina, animados por instituições econômicas internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Desde então, políticas do sistema educacional nacional brasileiro são instituídas sob a égide desse acordo, o que intensificou a aplicação da lógica de mercado na educação básica, como a parceria público-privada em projetos educacionais e a influência de outros organismos internacionais na elaboração de políticas públicas, entre os quais destacamos: a Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

Nesse contexto "o poder público repassa para o setor privado a direção e execução das políticas educacionais, que seria sua incumbência" (PERONI, 2018, p. 223). Para Canan

(2009), “Essa lógica passou a fazer parte do pensamento hegemônico que se instalou a partir do Consenso de Washington, cujas bases firmaram na crítica ao Estado regulador e na defesa do retorno ao estado liberal” (p. 72).

Na atualidade, podemos perceber a expansão da dimensão econômica nas reformas educacionais, bem como nos currículos da educação básica brasileira, os quais são alicerçados nos critérios de habilidades e competências. Isso ocorre, porque, “para o BM, o sentido principal do sistema educativo seria a produção de recursos humanos (também denominado ‘capital humano’)” (CORAGGIO, 2000, p. 59). Além disso, segundo Laval (2021) “o gasto com educação deve ser rentável para as empresas usuárias do capital humano” (p. 18).

Um sistema de educação para formar força de trabalho, direcionado ao preparo dos estudantes para concorrerem entre si, para a economia de mercado, em oposição à formação integral dos sujeitos, é o que caracteriza sobremaneira a lógica neoliberal. Isso ilustra o, por exemplo, porque ocorre a substituição do conhecimento por competências nos currículos e nas diretrizes educacionais. Quanto a essa questão, Laval (2021) comenta que “o emprego estratégico do termo tanto na empresa como na escola é indissociável da nova ‘gestão de recursos humanos’, em que a escola representa o papel primitivo” (p. 76).

Destacamos a influência dos chamados organismos multilaterais ou do chamado terceiro setor, seja pelo poder econômico em financiar a educação pública, ou pelo poder de elaborar relatórios, indicando quais diretrizes educacionais cada país deve seguir para crescer economicamente. Sobre isso, Melo (2021, p. 16) comenta

Tais organismos internacionais que desde sua criação apresentaram uma correlação de forças sociais em conformidade com vários grupos privados e países hegemônicos capitalistas, sob o vetor da assistência internacional ao desenvolvimento; têm logrado interferir de diferentes formas principalmente na condução da economia e das políticas públicas de países ao redor do mundo.

No território brasileiro, recentemente, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual padroniza a educação básica, ditando os conteúdos obrigatórios os quais devem constar nos currículos, a fim de desenvolver habilidades e competências necessárias ao sujeito do século XXI. O documento alude que esses conteúdos estão alinhados aos objetivos da OCDE e da UNESCO e que são basilares para as avaliações de larga escala no país (BRASIL, 2017).

No referido documento, ademais, há a indicação de que o currículo, além dos conteúdos obrigatórios, deverá contemplar uma parte diversificada, a qual seja constituída por elementos culturais, econômicos e sociais de cada região e localidade. Contudo, essa parte diversificada pode ser invisibilizada neste processo, visto que, em um sistema de padronização e onde a concorrência é a palavra de ordem, o que tende a prevalecer é a parte comum da BNCC em detrimento da diversificada, a qual não é o objeto das avaliações de larga escala.

O documento supracitado até propõe uma abordagem interdisciplinar sobre a organização dos componentes curriculares, o que estaria no percurso à transdisciplinaridade. Contudo, ao orientar políticas para a elaboração de materiais pedagógicos a avaliação, a formação inicial e continuada de professores, a elaboração dos currículos e as propostas pedagógicas –, a tendência é inviabilizar essa abordagem, visto que os materiais elaborados deverão estar alinhados às competências que serão aferidas nas avaliações de larga escala. Dessa maneira, a propensão é não haver a contemplação das especificidades locais, mas das competências “gerais”. Como consequência, um diálogo entre os conteúdos curriculares, os acontecimentos globais, as especificidades regionais e pessoais dos estudantes estarão à margem desse conjunto de materiais.

Essas avaliações de larga escala, recomendadas pelos organismos multilaterais, servem de parâmetro não só para comparar os estudantes entre si, mas também as próprias instituições de ensino e, sobretudo, o corpo docente. Segundo Laval (2021, p.83),

Esse ensino esfacelado utiliza todas as novas técnicas de avaliação que, com o pretexto de racionalizar, acabam desmembrando os saberes e as habilidades em elementos isoláveis analiticamente e, no fim das contas fatiando o ‘educando’ em registros de competências, segundo se acredita, são discerníveis na avaliação.

Essa avaliação se dá por um processo no qual todas as demais dimensões da vida do estudante não são levadas em consideração. Nesse viés, se ele está em um determinado ano de ensino (não importando em que região do país ou sua condição socioeconômica), ele será avaliado a partir dos conteúdos padronizados e sob o discurso da meritocracia, a partir da qual é levado a acreditar que o seu sucesso depende unicamente de seu esforço.

Há implícito nessas avaliações, um direcionamento à homogeneização. Nesse processo “educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados. Processo este que termina reduzindo a educação a questões meramente operacionais e à racionalidade instrumental” (CANDAU 2016, p.301-302). Questões culturais tendem a ser invisibilizadas. Para Silva (2017) “o processo de desenvolvimento curricular engendrado em tais condições, consolida uma determinada forma cultural centrada no narcisismo e no presenteísmo” (p. 703).

Morin (2011) critica esse modelo educacional. Para o autor, é necessário religar os saberes e o homem à sua condição humana e terrena. Para que isso ocorra, ele cita a transdisciplinaridade como uma possível estratégia para alcançar esse objetivo, porque ela possibilitaria uma tessitura entre os conhecimentos ditos eruditos e os saberes dos educandos.

Contudo, em um contexto neoliberal, no qual a racionalidade econômica dita os valores e os comportamentos esperados dos hoje-estudantes, amanhã-mão-de-obra, maneiras de possibilitar a materialização dessa estratégia não são indicadas pelo macrossistema. Portanto, evidenciamos a necessidade de pesquisadores sociais investigarem o cenário global e as diretrizes educacionais, levando o debate aos encontros científicos e à sociedade civil.

Internacionalização

Por meio da categoria de internacionalização, uma das categorias de análise do artigo, podemos identificar a ação dos organismos multilaterais que influenciaram no redesenho das relações internacionais no contexto Pós-Segunda Guerra, na promessa de ajudar as nações devastadas pela guerra, promovendo educação e desenvolvimento em nações menos desenvolvidas. Portanto, observamos que a América Latina representou o território propício para a intervenção desses organismos, por se encaixar no objetivo autodeclarado dos organismos. No entanto, essas instituições representam o bloco capitalista, os quais subscrevem diretrizes para a formulação e elaboração de políticas públicas (NEVES; PRONKO, 2008).

Embora a internacionalização enfrente obstáculos, continua conectando os indivíduos em redes, em meio às quais ela surge. Isso ocorre, porque, de acordo com Castells (2019) “a produtividade e a competitividade na produção informal baseiam-se na geração de conhecimento e no processamento de dados” (p.165). A internacionalização se insere, nesta ótica, gerando saber útil, ao inserir-se na via mercadológica, uma vez que “a geração de conhecimento e a capacidade tecnológica são as ferramentas fundamentais para a concorrência entre empresas, organizações de todo o tipo e, por fim, países” (CASTELLS, 2019, p. 165).

Estudar a internacionalização como reação da globalização demandou-nos, sobretudo, a procura de uma compreensão nítida dos conceitos deste termo, o qual se divide em duas categorias: internacionalização do ensino superior e internacionalização da educação básica. Categorias como essas precisaram ser reinterpretadas, e seus variados sentidos, reconstituídos, uma vez que configura um processo adaptável e sujeito a mudanças, conforme os interesses e as demandas de cada instituição. Logo, é oportuno definir, neste artigo, a categoria de internacionalização que será analisada: a internacionalização da educação básica, a qual se difere das ações propostas no ensino superior.

No entanto, é interessante analisar um dos conceitos da internacionalização do ensino superior, no intuito de compará-la com o ocorrido na educação básica. A internacionalização do ensino superior refere-se a um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, de desenvolvimento da mobilidade acadêmica, com o objetivo de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da atribuição das universidades (RUDZKI, 1998).

Em comparação, no objeto deste artigo, a internacionalização ocorre como um processo de mudanças organizacionais, por meio da internacionalização de estudos propostos por Escolas Internacionais e pela inovação curricular com base na mudança dos currículos. Sobre essa última ação proposta pela internacionalização, Thiesen (2019, p.4) afirma que:

Na Educação Básica, esses requerimentos são traduzidos fundamentalmente na proposição de diretrizes e demais prescrições curriculares, por intermédio de projetos de cooperação, pela implantação de mecanismos de avaliação externa no âmbito dos sistemas educativos e, ainda, pela regulação e pelo controle, por parte do Estado, via distribuição dos recursos financeiros – estratégias cada vez mais vinculadas à verificação de qualidade pelos indicadores de resultados.

Como exemplo dessas proposições de diretrizes na área da educação, citamos a BNCC, mencionada na seção anterior, a qual se tornou uma importante iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. A este respeito, as pesquisadoras Tarlau e Moeller (2018) demonstram que a forma de influenciar filantropicamente, pelo viés corporativo e privado, a educação em espaço público, não representa somente uma estratégia neoliberal visando à maximização de lucros. “[...] Em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança.” (TARLAU; MOELLER, 2018, p. 555).

Portanto, identificamos a BNCC como uma influência da internacionalização voltada à educação básica, com a participação de organizações privadas e de consultoria internacional na elaboração dos textos, trazendo conteúdos com base em uma matriz liberal (Thiesen, 2019), a qual também visa, segundo Rodrigues (2016), fomentar a elaboração de materiais didáticos, “[...] tendo em vista a padronização nacional de objetivos e conteúdos, a fim de oferecer uma medida de igualdade de aprendizagem para os alunos, pois todos teriam com a BNCC uma mesma meta de aprendizagem a ser alcançada” (RODRIGUES, 2016, p. 2). Uma vez implementada, todos os livros didáticos usados nas escolas tiveram que se adaptar a esse novo modelo baseado em competências norte-americanas e europeias, forçando, assim, o sujeito glocal a se adaptar à inovação.

Para o pesquisador Santos (2007), todo saber é local, sendo que a manutenção das características locais se configuram em ato de resistência. Inferimos que a sobrevivência da sociedade glocal, enfrenta fenômenos ecossistêmicos globais. Isso porque, há uma homogeneização social, na qual as configurações locais tendem a ser dissipadas e anuladas pela lógica da racionalidade neoliberal. Acerca da internacionalização, há indicativos de que recentes políticas públicas educacionais estão direcionadas para a padronização social por meio da definição de um padrão curricular dos programas de curso, dos idiomas obrigatórios e das culturas e suas experiências (LIMA; MARANHÃO, 2011).

Ao longo do estudo discutimos sobre a BNCC, a fim de compreendermos como os organismos multilaterais influenciam nas políticas educacionais e na formação do sujeito glocal. Identificamos, nessa perspectiva, que há uma preocupação brasileira em convergir seus interesses e alinhar aos objetivos do terceiro setor (THIESEN, 2018). A mudança do currículo nacional é o ponto de partida deste debate a nível local, regional e nacional e da influência desta política no sujeito glocal, a qual foi possibilitada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDCIs). Segundo Castells (2019), “a revolução da tecnologia da informação foi essencial para a implementação de um importante processo de

reestruturação do sistema capitalista [...]” (p.50), e, assim como a internacionalização, “[...] foram moldados pelos interesses do capitalismo avançado, sem se limitarem às expressões desses interesses” (IBIDEM).

A preocupação não é somente com uma política pública educacional que sirva como referência nacional para a formulação de currículos a nível estadual, municipal, e do Distrito Federal, mas principalmente com os currículos já internacionalizados de Escolas internacionais. Nas palavras de Thiesen (2018, p. 15)

Outro aspecto que vem chamando a atenção neste âmbito é o crescimento no número de escolas brasileiras que oferecem Educação Básica com currículos diretamente associados aos movimentos pela internacionalização. Incluem-se neste espaço, as Escolas Internacionais e conseqüentemente as escolas que oferecem o *International Baccalaureate*; as escolas que apesar de não ofertarem o IB se vinculam às diferentes agências ou redes de gerenciamento curricular em escala internacional; as chamadas escolas bilíngues que oferecem currículos em dois ou mais idiomas e as escolas privadas que oferecem formação com currículos focados nas chamadas competências interculturais e globais com forte acento no idioma inglês.

Como podemos identificar, há um forte movimento tendencioso à internacionalização já apresentando sinais de abertura, desde a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com o avanço da globalização. Contudo, no atual momento, passam a ser mais nítidas essas marcas, tendo em vista a sua inserção na agenda brasileira. No entanto, Thiesen (2018, p.16) enfatiza que,

Não obstante a necessidade contemporânea de sintonizar-se com os movimentos socioculturais e educacionais que ocorrem em escala mundial e regional, o país, por via de seu sistema de ensino, precisa prioritariamente responder às históricas demandas da sociedade, cujas expectativas têm sido manifestadas em diferentes espaços e esferas públicas, inclusive no vigente Plano Nacional de Educação. São demandas que, alinhadas ao espírito constitucional, exigem a consolidação de um sistema educacional inclusivo, democrático, justo e, portanto, promotor de ampla cidadania a todos/as os brasileiros/as. É preciso, mais que nunca, girar as chaves para colocar em movimento um projeto de educação verdadeiramente nacional.

Dessa forma, a política que institui a BNCC, por mais que na teoria tente potencializar as competências necessárias ao sujeito glocal do século XXI, na prática, um documento não garante o seu cumprimento.

Devemos, então, priorizar a garantia do acesso à Educação e às oportunidades igualitárias para os alunos compreendidos no sistema educacional do Brasil, premissa essa que faz parte de uma política educacional em larga escala de uma política de universalização da educação e de garantia da educação, conforme preconizam o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a LDB 9.394/96, respectivamente. Esse é um

grande desafio para um país da América Latina com desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas tão acentuadas como previstas no território brasileiro.

Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs): entre a racionalidade neoliberal e sua confrontação

Quando falamos em avanços tecnológicos, abrimos uma discussão para seus alinhamentos com o sistema neoliberal, mas também como um recurso para confrontá-lo. Há, nesse sentido, uma dualidade discursiva e prática que atravessa esse fenômeno, o qual é construído na sua consolidação e nos discursos científicos, políticos e econômicos.

Segundo Foucault (2002), é a partir das relações entre instituições, processos econômicos e sociais que o objeto é posto no campo da exterioridade, justapondo-se a outros objetos, evidenciando, assim, sua diferença. Nessa multidimensionalidade, pretendemos abordar o tema.

Se, por um lado, há muitas críticas aos avanços tecnológicos, apontando-os como fortes aliados do capitalismo, da degradação ambiental e de que eles seriam facilitadores para a privatização da educação pública, por outro, há discursos que indicam que, na atual conjuntura, as lutas e reivindicações por direitos sociais e, até mesmo, o exercício da cidadania estão intrinsecamente relacionados ao acesso às informações, as quais são inerentes aos recursos tecnológicos. Nesse sentido, os avanços tecnológicos são apresentados por abordagens discursivas distintas. Vejamos um pouco sobre elas por uma perspectiva dialógica.

Segundo Neves e Pronko (2008), “A revolução tecnológica constitui um elemento fundamental da dinâmica do capitalismo desde os seus primórdios” (p. 141). Isso porque, além de contribuir com o aumento da produção, tende a reduzir a quantidade de mão-de-obra necessária, o que favorece os donos dos meios de produção e o acúmulo de capital. É indiscutível notar, porém, que avanços tecnológicos favorecem diretamente os donos dos meios de produção, porque isso vem se evidenciando desde a Primeira Revolução Industrial, datada dos meados do século XVIII, na Inglaterra, com a máquina a vapor e a precarização da mão-de-obra, entrelaçada ao êxodo rural.

Na atualidade, em meio a relações globalizadas, podemos perceber a perpetuação desse favorecimento de forma bastante acentuada, como, por exemplo, na relação entre donos de plataformas de mobilidade como a Uber e os motoristas nela cadastrados. Uma empresa internacional que capitaneia mão-de-obra barata ao redor do mundo, por meio de um aplicativo de celular e que não mantém vínculos empregatícios com os motoristas que nela se cadastram. Nessa modalidade de trabalho, portanto, não há garantias de seguridade social para esses sujeitos, que têm uma falsa sensação liberdade pela flexibilidade de horário de trabalho, vendo isso como uma possibilidade de se tornar empreendedor.

Esse é um exemplo claro de como a tecnologia pode estar “oculta” aos olhos de muitos, favorecendo ao princípio do sujeito-empresa responsável por si, elemento inerente

à racionalidade neoliberal. Essa mesma empresa, rica em tecnologia, em sua página, afirma ser Sustentável, mas aponta apenas algumas ações relativas à redução da emissão de carbono e ao incentivo aos motoristas para que os mesmos troquem seus veículos por outros considerados menos poluentes (UBER, 2020). Todavia, a empresa não explica como será ou se ocorre essa ajuda aos motoristas.

Analisando essa relação entre o empreendimento e os motoristas, portanto, fica evidente que não há como a empresa adotar uma política sustentável, pela perspectiva da multidimensionalidade da sustentabilidade que se constrói em um entrelaçamento entre as dimensões ambientais, econômicas e sociais, pressupondo a redução das desigualdades sociais, dos impactos ambientais no processo de produção, de distribuição e de acesso a bens e serviços. Isso implica, entre outros aspectos, salários justos e justiça social, elementos os quais não são encontrados na política da empresa. Em alguns casos, a “adoção da expressão ‘desenvolvimento sustentável’ representa uma armadilha do sistema imperante [...] mascarando a pobreza que ele mesmo produz” (BOFF, 2021, p. 49).

São muitas as empresas que, em sua descrição, se apresentam como sendo sustentáveis e/ou engajadas na promoção da justiça social, indicando que o retorno econômico não é a única característica que as move. Nessa conjuntura, surgem Fundações e Instituições sem fins lucrativos, aparentemente preocupadas, unicamente, em contribuir com a justiça social. Entre elas, destacamos a Fundação Lemann (FL), cuja visão é a equidade, e cujas missões, a garantia da aprendizagem e a resolução de desafios complexos no Brasil (Fundação Lemann). Destacamos que a referida fundação está ligada ao Grupo Lemann – instituição privada acionista de empresas multinacionais, como AB Inbev, além de ser *holding* (controlador) e/ou mantenedor de companhias de diferentes ramos, como lojas Americanas, Revista Nova Escola e o Grupo Eleva Educação.

Essa instituição nos chama atenção pela sua influência nas políticas educacionais, como na BNCC, e pelo seguimento de materiais pedagógicos e de inovação tecnológica as quais investe e/ou apoia, apresentando-se como solução tecnológica em educação, formação para secretarias de educação que queiram conectar suas escolas à internet de alta velocidade e a plataformas, como o Khan Academy e Letrus (IDEM).

Nesse cenário, fazemos dois apontamentos. Primeiro: em 2017, a Fundação Lemann e a Omidyar Network, empresa de investimento filantrópico, afirmaram que iriam investir US\$ 3 milhões com o objetivo de apoiar empreendedores e projetos de tecnologias educacionais, a fim de apoiar redes, escolas e professores na implementação das novas orientações curriculares previstas na (BNCC) (GUIMARÃES, 2017). Segundo: “A aquisição da Revista Nova Escola/Gestão (em 2015) está permitindo que a FL divulgue com maior amplitude os encaminhamentos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas escolas, por meio do guia de competências” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 52).

Esses dois apontamentos evidenciam não apenas a influência dos organismos do terceiro setor na educação pública, como também o encadeamento entre as ações filantrópicas, aparentemente “desinteressadas” e o processo de organização implícito direcionado para o gerenciamento da educação pública, desde a produção de materiais até a

formação de professores. O gerenciamento da educação pública pelo setor privado justifica a oferta de formações para professores alinhadas à BNCC, além da a difusão dos planos de aula, através de revista de grande circulação no meio docente e do investimento em plataformas digitais, sob a égide da inclusão digital pela FL.

Compreendemos, dessa forma, as causas das inúmeras críticas quanto à oferta de aplicativos e de plataformas – logo, de TDICs – por esse tipo de filantropia e de parcerias público/privadas, em razão do seu alinhamento com a racionalidade neoliberal e com a transferência da responsabilidade estatal para o setor privado, o que, em um tipo de recursividade, vai se fortalecendo.

Em contrapartida, estamos imersos em uma sociedade glocalizada, na qual o acesso à informação se torna um recurso fundamental para produção de conhecimento, sendo basilar para lutas, reivindicações por direitos sociais e para o exercício do poder de cidadão. A educação formal tem um papel preponderante neste processo, pois, se tem como missão nos preparar para transformar as informações em conhecimentos pertinentes, não pode se abster do uso das TDICs no processo formativo.

De acordo com Kenski (2021, p.43),

A forma de utilização de alguma inovação, seja ela um tipo novo de processo, produto, serviço ou comportamento, precisa ser informada e aprendida. Todos nós sabemos que a simples divulgação de um produto novo pelos meios publicitários não mostra como usuário deve fazer para utilizar plenamente seus recursos.

Ter o conhecimento de como manusear recursos tecnológicos, assim como o acesso básico à informação é fundamental para a inclusão digital cidadã, mas isso apenas não é o suficiente. Considerando que o uso das TDICs, para emancipação social, vai muito além do acesso e do seu manuseio, destacamos, nesse momento, a figura do professor. O papel desse profissional se mostra cada vez mais insubstituível na orientação do estudante para o uso das tecnologias, visto que ele pode conduzir os educandos à leitura das entrelinhas das informações, tecendo uma rede com elas, por meio das TDICs, produzindo novos conhecimentos.

As redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação (KENSKI, 2021, p. 47).

Uma dessas possibilidades se mostrou durante a pandemia por Sars Cov-2, durante a qual nossas vidas “se virtualizaram”, e a maioria das atividades laborais e educacionais passaram a ser praticadas, por meio das TDICs. Foi por meio do ensino remoto, mediado por essas tecnologias, que o processo educacional se desdobrou. Destacamos que o ensino remoto difere da educação a distância (EAD), a qual é uma modalidade de ensino

legitimada pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996. Já o ensino remoto emergencial surge para garantir a continuidade do ano letivo 2020, estendendo-se a momentos dos anos subsequentes, realizando-se a partir do uso das tecnologias.

Aparentemente, essa crise sanitária agravou um problema existente e invisibilizado antes dela: o dos excluídos digitais. Garcia (2006) comenta que “o uso das tecnologias não conseguiu dar cabo a problemas como o analfabetismo e a pobreza gerou demandas até então inexistentes que, de forma geral, se manifestam na chamada exclusão digital” (p. 78). Trata-se de um problema que está em uma seara bem mais complexa, a da exclusão social, potencializada pela meritocracia neoliberal.

As discussões que apresentamos até aqui não têm a pretensão de apontar soluções para os problemas, mas de inquietar os leitores, indicando evidências de que, na atual conjuntura, os fenômenos se desencadeiam em redes. O acesso à informação e as políticas de inclusão digital são fundamentais para a formação dos sujeitos do século XXI. Foucault (2014) comenta “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (p. 35). Para se ter lugar de fala, é importante compreender a complexidade dos fenômenos que nos permeiam.

Resultados e discussões

Há muito, se fala em educação como prática para liberdade, promotora de inquietações nos estudantes e fomentadora da produção de conhecimento a partir de vivências locais, imbricadas ao contexto global e aos conteúdos ditos eruditos. Uma educação que mova o estudante da sua zona de conforto e o conduza a tecer os fios dos fenômenos da teia global potencializa a compreensão da tessitura entre as informações que recebe, subsidiando suas tomadas de decisões.

Contudo, o que podemos perceber nas diretrizes curriculares instituídas pelas políticas públicas educacionais, como a BNCC são formas de silenciar temas relacionados às vivências locais dos sujeitos locais, em nome de uma padronização curricular e desenvolvimento de habilidades e competências standardizadas. Em alinhamento a essas diretrizes, as avaliações de larga escala ou externas se apresentam como um mecanismo de controle das instituições em relação a essas políticas. As avaliações articulam questões sobre temas e assuntos padronizados nacionalmente na expectativa de produzir um padrão de conduta que atenda aos anseios da racionalidade neoliberal.

Nesse sentido, consideramos as avaliações de larga escala como uma espécie de panóptico, dada a sua capacidade de vigilância sobre as instituições escolares, no que tange ao desenvolvimento das diretrizes curriculares. O panóptico é uma engrenagem do poder, exercido por meio da vigilância.

Podemos dizer que há um encadeamento entre saber e poder corporificados por um grupo que está autorizado a falar para a sustentação dessa racionalidade e a exclusão dos

saberes locais dessa prática discursiva, tendo em vista o caráter disciplinar do corpo na e para sociedade neoliberal.

A disciplina de que falamos é a disciplina como forma de dominação, como uma forma de poder que nem sempre é explícita, mas “torna o corpo obediente e útil [...] uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2019, p. 135). O fortalecimento do sistema neoliberal perpassa por uma docilidade dos corpos.

Os organismos multilaterais têm uma presença marcante nesse processo. Em primeiro lugar, estão autorizados a falar. Fazem parte da prática discursiva considerada verdadeira que distribuiu e valoriza determinados conhecimentos, que funciona a partir de um sistema de exclusão e exerce influência sobre a formação dos sujeitos que são sujeitados a ela.

Nesse contexto, a Fundação Lemann merece um destaque, visto que a influência que exerce não apenas na elaboração da BNCC, como também na formação de professores. Além de divulgar seus ideais sobre educação, por meio de veículos comunicacionais como a revista Nova Escola.

Entendemos que essa relação público-privada e a influência de organismos internacionais como OCDE e ONU constituem o que Foucault denomina de governamentalidade. Que se configura em

Um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida pois como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo (FOUCAULT, 2006, p. 306).

Cabe destacar que essa governamentalidade exerce o poder sobre os indivíduos e a coletividade, legitimando o discurso neoliberal do sujeito responsável por si. E os organismos multilaterais se propõem a fazer investimentos milionários em tecnologias digitais educacionais para apoiar a implementação das novas orientações curriculares previstas na BNCC. É o uso das tecnologias em favor da racionalidade neoliberal.

Em contrapartida, essas mesmas tecnologias podem contribuir para a “resistência a um tipo de subjetividade que, desde o começo da modernidade, aparece como uma produção dos saberes e dos poderes que se exercem em nossa sociedade” (PORTOCARRERO, 2011, p. 77). Nesse contexto, as tecnologias digitais podem se configurar como uma forte aliada dessa governamentalidade, como também mecanismo para sua confrontação.

Considerações Finais

As discussões levantadas neste artigo tiveram o pano de fundo da revolução da tecnologia da informação, bem como o reflexo da reestruturação do sistema capitalista provocado por este fenômeno. De acordo com Castells (2019), “no processo, o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pelas lógicas e interesses do capitalismo avançado, sem se limitarem às expressões desses interesses” (p. 50). Estas lógicas, motivações e interesses levaram a implementar a BNCC compreendida como uma atividade de internacionalização.

Neste estudo, coletamos dados, a fim de responder à nossa problematização: **Como os organismos multilaterais influenciam nas políticas educacionais e na formação do sujeito glocal?** O estudo indicou a influência destes organismos e/ou terceiro setor na implementação da BNCC, esta é pauta de um amplo debate nacional e internacional sobre suas diretrizes, o que não implica dizer que houve um consenso quanto a sua aprovação. Dissensos em torno da obrigatoriedade de componentes curriculares como filosofia e sociologia, e da inserção de temas como gênero e orientação sexual não foram claramente conciliadas na homologação da versão final do documento. Sobre a formação do sujeito glocal, a BNCC relaciona os conteúdos curriculares obrigatórios à aplicação de avaliações de larga escala, as quais, por sua vez podem não contemplar conteúdos regionais e locais.

Para a análise dos dados focamos nas categorias de análise: tecnologia, inclusão digital, educação básica, sujeito glocal e internacionalização identificadas no âmbito da BNCC. Trazendo à tona o discurso proferido no documento e nas tomadas de decisões da BNCC e a influência dos organismos multilaterais e o terceiro setor na implementação das políticas educacionais à luz da análise foucaultiana.

Identificamos na BNCC, termos como habilidades e competências no âmbito das diretrizes educacionais nacionais. Termos esses que constituem debates acirrados, tendo em vista sua relação direta com a formação dos estudantes, com o mercado e os organismos multilaterais, de acordo com autores como Christian Laval (2021) e Luís Coraggio (2000).

A cada etapa de tessitura de arranjos do sistema capitalistas, observamos as formas de controle que são instituídas preconizando resolver conflitos e problemas da sociedade.

Desta maneira, com o alinhamento entre a BNCC e as avaliações de larga escala, as quais apresentam implicitamente o princípio da concorrência, ranqueando entre seus objetivos, instituições escolares e os estudantes, a relação entre o conhecimento erudito e os saberes locais tendem a continuar à margem do processo educacional escolar, por não ser de interesse desse recurso avaliativo nem do projeto neoliberal, o qual prima pela padronização social. Isso propende a fragilizar a percepção multidimensional das questões glocais.

Notas

1. Imbricado à globalização, o termo emerge na década de 80 em uma perspectiva mercadológica da adequação de grandes empresas a culturas locais. Transportado para áreas sociais apresenta a ideia de paradoxo entre local e global, no qual ocorre uma interação, em um campo de forças e de relações de poder, entre o próximo e o distante por meio dos “fluxos comunicacionais” (ROCHA, 2020). No qual o local não é suplantado pelo global.
2. *Stakeholders* é uma palavra em inglês que representa grupos de pessoas ou organizações que têm algum interesse ou influência, ou seja, agem como partes interessadas. “O termo stakeholders foi criado para designar os indivíduos, pessoas, instituições ou ambiente que, de alguma maneira, são ou poderão vir a ser afetados pela atividade de uma empresa. O termo *Stakeholder* é utilizado aqui significando com ele a(s) pessoa(s) ou entidade(s) com um legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire(m) – até certo ponto – o direito de nele intervir.” (SANCHES; SOARES, 2009, p. 3821).
3. No original lê-se: Entre los principales objetivos de los diferentes organismos internacionales se pueden destacar: Promover la cooperación monetaria, el cumplimiento de los Derechos Humanos, el comercio internacional y las actividades de investigación, asesoramiento y capacitación; consolidar los puntos de vista de América Latina y defender sus intereses regionales; y fomentar la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura, etc.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Referências

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BAPTISTA, M. L. C. “Amar la trama más que el desenlace!”: Reflexões sobre as proposições Trama Eossistêmica da Ciência, Cartografia dos Saberes e Matrizes Rizomáticas, na pesquisa em Turismo. **Revista de Turismo Contemporâneo**, v. 8, n. 1, p. 41-64, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/turismocontemporaneo/article/view/18989/12720>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é-o que não é**. Petrópolis: Vozes Limitadas, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação 9394/96 LDBEN**, Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação 5692/71- LDBEN**, Brasília, 1971.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**, Brasília, 2014.
- BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. Tradução Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Filosófica Politeia, 2020.
- BRUNIERI, H. T. S. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E GRAMÁTICA: das controvérsias do currículo ao ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1836, p. 1-28, 2022.

- Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/brunieri.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2022.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. Tradução Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- CANAN, S. R. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. São Leopoldo, RS. 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2089>>. Acesso em: 02 ago. 2022.
- CANDAUI, V. M. F. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, n. 2, p. 298-318, 2016.
- CAPRA, F. **A TEIA DA VIDA**: Uma nova compreensão dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2016.
- CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez, 2000.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- DELBONI, T. M. Z. G. F.; CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, p. 481-503, 2017.
- DÍAZ, M. M. O.; MENDOZA, B. J. R. **Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica**. Revista Educación y Ciudad, Bogotá, n. 34, p. 101-112, jan./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.36737/01230425.V0.N34.2018.1879>. Disponível em: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1879>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- FAÉ, R. A genealogia em Foucault. **Psicologia em estudo**, v. 9, p. 409-416, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/SmBLvMwcKwDZthfBJPNXBcM/?format=html&lang=pt> Acesso em: 11 nov. de 2022.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez. 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- _____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- FOUCAULT, M.; FONSECA, M. A.; MUCHAIL, S. T. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **QUEM SOMOS**. Disponível em <<https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

- GARCIA, F. M. **Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do PROINFO-MEC em Manaus, 1998-2004.** Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura no Amazonas), Instituto de Ciências e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2275>> Acesso em: 25 ago. 2022.
- GUIMARÃES, L. Lemann e Omidyar investirão US\$ 3 milhões em apoio a base curricular. **Valor Econômico**, São Paulo, maio, 2017. Disponível em:<<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2017/05/17/leumann-e-omidyar-investirao-us-3-milhoes-em-apoio-a-base-curricular.ghtml>>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.**Campinas: Papyrus, 2003.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2021.
- LIBÂNIO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.** Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, p. 33-57, 2019.
- LIMA, E. G. S.; LEITE, D. Conhecimento Social Emergente e Conhecimento Glocal. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 75, p. 61-79, jul 2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66011>>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- LIMA, K. O.; MONTEIRO, G. V. EPISTEMOLOGIA ECOSSISTÊMICA E INTERDISCIPLINARIDADE: uma parceria necessária ao ensino escolar do século XXI. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 12, p. 09-31, 2018.
- LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 575-598, set.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hpY6szZwWw6HztCYhLyXVjh/abstract/?lang=pt>
- MELO, A. A. S. Desenvolvendo competências e habilidades para o trabalhador do futuro: caminhos do Banco Mundial e da OCDE. **Revista Lusófona de Educação**, v. 51, n. 51, 2021. Disponível em:<<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7706>>Acesso em: 08 ago. 2022.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2022.
- MORIN, E. **Ciência com consciência.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015
- _____. **Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2018.

- NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em 15 de nov. 2022.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657>>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- PORTOCARRERO, V. Governo de si, cuidado de si. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 72-85, 2011.
- ROCHA, J. M. **O 'Glocal' no Ciberjornalismo Regional: Análise dos Sítios de Webnotícias de Dourados-MS**. Editora Appris, 2020.
- RODRIGUES, A. T. **Parecer crítico da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens**, componente curricular- Educação Física. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- RUDZKI, R. E. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice**. 1998. 331f. Tese (Doutorado em Filosofia), School of Education, University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998.
- SANCHES, R. C. F.; SOARES, V. B. N. **A emergência do conceito de Stakeholders na educação e suas implicações no ensino jurídico**. In: Congresso Nacional do CONPEDI, 2009, São Paulo. Anais XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. V1. P. 3809-3823. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2468.pdf Acesso em: 20 nov. 2022.
- SANTOS, B. S. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.
- _____. **Construindo as Epistemologias do Sul**. Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- SILVA, R. R. D. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, 2017.
- TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por Filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.
- THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista [online]**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698194166>> Acesso em: 26 ago. 2022.
- _____. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

UBER. **QUEM SOMOS?** Disponível em: <https://www.uber.com/br/pt-br/about/#:~:text=Sustentabilidade,poluentes%20ou%20por%20transporte%20p%C3%BAblico>. Acesso em: 14 ago. 2022.

VIANA, J. (Des)Caminhos da Contrarreforma do Ensino Médio sob o Amparo da Internacionalização das Políticas Educacionais: Implicações para o Trabalho Docente. **Revista Desenvolvimento & Civilização**. Vl 3, n.1, p.72. Junho 2022. DOI Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/rdciv.2022.55723>> Acesso em 26 ago. 2022.

Correspondência

Kátia de Oliveira Lima é doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), Pedagoga e professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Tem pesquisas financiadas pela FAPEAM e CAPES. Por meio do edital N° 21/2018 Procad- Amazônia-Capes realiza estágio doutoral na Universidade Estadual do Arizona – EUA, entre 10/2022-09/2023.

E-mail: katialiteratus29@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8169-8479>

Gabriella Machado Nobre é doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora de inglês do Instituto Cultural Brasil Estados-Unidos (ICBEU) e de Relações Internacionais da Faculdade La Salle Manaus, com pesquisas financiadas pela FAPEAM e CAPES.

E-mail: gabriellamnobre@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-5721>

Fabiane Maia Garcia é Doutora em Educação pela Universidade do Minho-Portugal. Professora e Vice-diretora da Faculdade de Educação FAGED-UFAM, com pesquisas financiadas pelo CNPq, CAPES e FAPEAM. Docente do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora CNPq.

E-mail: fgarcia@ufam.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0121-0416>

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
