

## As políticas de globalização e seus desdobramentos no currículo brasileiro

Globalization policies and their developments in the Brazilian curriculum

Maraiane Pinto de Sousa<sup>1</sup>  
Gessica Mayara de Oliveira Souza<sup>2</sup>  
Maria Zuleide da Costa Pereira<sup>3</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma discussão/reflexão acerca do fenômeno de globalização e pensamento neoliberal e seus desdobramentos no contexto educacional, em específico elaboração de um currículo nacional comum. Para atingir o objetivo deste trabalho, utilizamos como método, a pesquisa bibliográfica, através de artigos e livros de autores como Ball (2001); Peroni e Adrião (2005); Santos (2011); Dale (2009), Freitas (2014), dentre outros. De acordo com a análise, compreendemos que um currículo comum fundamentado com princípios neoliberais, perpassa questões essenciais que rodeiam a escola, padronizando, controlando e fragmentando o trabalho docente e a formação humana. Assim, o movimento de reformas atinge de forma direta o futuro de diversos estudantes, e em especial os que se encontram no Ensino Médio, por conta de políticas que são feitas e “implementadas” de forma verticalizadas e que desconsideram suas particularidades e diversidades.

**Palavras-chave:** globalização. neoliberalismo. políticas curriculares

### Abstract

This work aims to discuss/reflect on the phenomenon of globalization and neoliberal thinking and its consequences in the educational context, specifically the elaboration of a common national curriculum. To achieve the objective of this work, we used as a method, the bibliographic research, through articles and books by authors such as Ball (2001); Peroni and Adrião (2005); Santos (2011); Dale (2009), Freitas (2014), among others. According to the analysis, we understand that a common curriculum based on neoliberal principles permeates essential issues surrounding the school, standardizing, controlling and fragmenting teaching work and human development. Thus, the reform movement directly affects the future of many students, and especially those in high school, due to policies that are made and “implemented” vertically and that disregard their particularities

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Centro de Educação, Brasil. Email: [maraiane.s@outlook.com](mailto:maraiane.s@outlook.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4488-5264>

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Centro de Educação, Brasil. Email: [gessicamayara04@gmail.com](mailto:gessicamayara04@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3897-3102>.

<sup>3</sup> Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Centro de Educação, Brasil. Email: [mzulpereira4@gmail.com](mailto:mzulpereira4@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8980-9302>.



and diversities.

**Keywords:** globalization. neoliberalism. curriculum policies

## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma discussão/reflexão acerca do fenômeno de globalização e pensamento neoliberal e seus desdobramentos no contexto educacional, em específico nas políticas de currículo no Brasil. Neste sentido, ao discorrer sobre a temática citada, faz-se necessário considerar o que Saviani (2008) argumenta acerca das Políticas Educacionais, para o autor, “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (ibidem,p. 07). Portanto, fazer uma análise dos limites e perspectivas da política educacional brasileira resulta em examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo estado brasileiro.

A política educacional brasileira no seu trajeto mais recente – fins do século XX e primeiras décadas do século XXI – foi, substancialmente, alterada em sua concepção, forma e, mais recentemente, em alguns aspectos do seu conteúdo. Tivemos a partir dos anos de 1990, uma forte reconfiguração no entendimento sobre os princípios e fins da educação.

Neste sentido, ao discutir e refletir sobre as atuais políticas educacionais no Brasil e suas mais recentes nuances, faz-se necessário considerar o contexto que o cerca, de forma mais específica, pretendemos considerar os efeitos do fenômeno de globalização e das políticas de cunho neoliberal sobre as atuais reformas educacionais no Brasil. Para atingir o objetivo deste trabalho, utilizamos como método, a pesquisa bibliográfica, através de artigos e livros de autores como Ball (2001); Peroni e Adrião (2005); Santos (2011); Dale (2009), Freitas (2014), dentre outros.

## O fenômeno de globalização e seus desdobramentos no campo educacional

As mudanças no campo curricular têm sido intensas desde meados dos anos 90, com um movimento iniciado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que



durou de 1995 a 2002. A ênfase em torno da reforma do Estado, pautada na desregulamentação e na descentralização, causou efeitos na seara educacional no que se refere à reorganização do ensino, da escola, do currículo, da avaliação, da gestão e do financiamento (OLIVEIRA, 2009).

Recentemente, um movimento teve início no segundo mandato do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, quando o Ministério da Educação, lançou em 2015, a proposta curricular de uma base nacional comum, fundamentada em documentos anteriores, que foi sendo descaracterizada ao longo do seu percurso histórico, sobretudo, no âmbito das atuais reformas curriculares. Contudo, a partir dos estudos de Rocha (2016), ressaltamos que os debates em torno de um currículo com base nacional comum, vêm, desde à Constituição Federal de 1988, perpassando a Lei de Diretrizes e Base (LDB – Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação, quando finalmente acontece a sua desvirtuação, a partir do discurso do MEC de estabelecer e implantar um currículo comum, fugindo a lógica de base comum que esses documentos trazem.

Neste sentido, faz-se necessário destacarmos o contexto que envolve as atuais reformas curriculares no Brasil, considerando a mudança de governo que ocorreu com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em que Michel Temer assumiu a presidência do país. Em um pequeno espaço de tempo, o governo Temer lançou um conjunto de medidas que afetaram vários espaços e instâncias do país. Soares (2017) explica que, dentre as muitas mudanças que ocorreram no governo de Michel Temer, destacam-se as contrarreformas educacionais, da previdência, a trabalhista fiscal e a desobrigação econômica da soberania nacional a respeito dos recursos naturais e das empresas estatais. Para Soares (2017), a implementação de um novo regime fiscal apresenta-se como uma das principais medidas, para, segundo o governo, a diminuição da dívida pública.

O Plano de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016, cujo objetivo era limitar os gastos públicos durante duas décadas, “[...] pode ser visto como a maior modificação já realizada na Constituição Federal (CF) de 1988 desde a sua promulgação” (SOARES,



2017, p. 70). A PEC 55 trata de aplicações mínimas em ações de serviço público, como Saúde e Educação, direitos reconhecidos pela CF a todos os cidadãos. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece 20 metas e 254 estratégias para o avanço da Educação brasileira, fruto de mobilizações, de lutas, de debates e de reivindicações da sociedade, para ser colocado em prática, de acordo com o Fórum Nacional de Educação, requer o dobro das atuais receitas orçamentárias para a Educação, mas, com o corte de investimentos nesse setor, surgem as incertezas sobre a concretização do PNE.

Compreendemos que o contexto apresentado acima, que envolve as atuais reformas curriculares. Em específico para esse trabalho, destacamos a atual reforma do Ensino Médio, que se deu, mediante a Medida Provisória 746/2016 e posteriormente pela Lei nº 13. 415/2017, alterando então a LDB (9.394/96), aconteceu, inicialmente, envolto a um conjunto de ações globais. Tal Medida também se desdobrou na formação inicial de professores, uma vez que ao final de 2018, o MEC apresenta a versão da Base Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), aprovada e instituída em 2019.

De acordo com os estudos de Peroni e Adrião (2005), o que originou mudanças nas propostas de educação na década de 1990 foi a crise do capitalismo como resultado da crise do Estado. Resultado de críticas do neoliberalismo que argumenta que o Estado é ineficaz na oferta de bem-estar social. Para o neoliberalismo, o Estado se encontra em crise e a melhor forma de resolver essa situação seria diminuir sua atuação. As autoras afirmam que, para o neoliberalismo, duas foram as causas que levaram à crise do Estado: a primeira causa foi devido aos excessivos gastos do Estado com políticas sociais para atender às demandas da população, provocando, assim, a crise fiscal. A segunda causa se deu pelo papel regulador do Estado na esfera econômica, o que acabava atrapalhando o andamento do livre mercado. Por conseguinte, o neoliberalismo conferiu ao mercado a capacidade para superar as falhas do Estado, utilizando-se da “lógica mercantil e adotando-a na gestão de instâncias estatais, como forma de torná-las mais eficientes e produtivas” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 138)

Neste mesmo seguimento, Ball (2001, p.100) afirma que existe um “conjunto de



problemáticas conceptuais e um quadro de questões empíricas relacionadas com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional.”. Para o autor, isso acontece porque a globalização atua como pilar de sustentação para tal quadro. Ball (2001, p.100) destaca ainda que há um

desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica.

Ao refletirmos acerca do fenômeno de globalização e a forma como ele vem se organizando e discorrendo sobre os vários seguimentos da sociedade, concordamos com Dale (2009, p. 24) que “a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de arranjos políticos e econômicos para a organização da economia global, impulsionada mais pela necessidade de manter o sistema capitalista do que por quaisquer valores”.

Em conformidade, Escarião (2011) destaca que de acordo com a amplitude deste fenômeno de globalização. A autora tece um jogo entre empresas nacionais e internacionais que acontece de acordo com os interesses da realidade do mundo competitivo e do mercado especulativo, que geram repercussões em vários âmbitos e em especial na educação, para o maior atendimento aos interesses dominantes. O fenômeno de globalização teve um maior crescimento desde o fim da Segunda Guerra Mundial até os dias atuais. Após a Guerra Fria, ela adquiriu uma posição universal “por apresentar um conjunto de transformações convenientes para a realização de operações econômicas em todo o mundo” (ESCARIÃO, 2011,p. 72).

Em consonância, Santos (2011) explica que, após fazer uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização, chegou à conclusão que estamos diante de um processo multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. O autor esclarece que a globalização “é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas” (ibidem,p. 27).

Nesse sentido, embora existam suas divisões internas, o campo hegemônico atua mediante um consenso dentre seus mais influentes membros. Esse consenso existente entre tais membros é o que concede ao fenômeno da globalização, de acordo com Santos (2011, p. 27), “as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas”.

Sendo assim, um novo modelo de sociedade começa a emergir, a partir dessa nova organização do mundo globalizado. O modo de produzir das sociedades globais assumiu nova base tecnológica e novas modalidades de organização e de gestão da produção. Essas características provocaram o rompimento das fronteiras econômicas entre as nações que se inseriram no processo de globalização e de internacionalização da economia.

No que se refere à educação e ao currículo, Ball (200, p. 100) explica que esse consenso estabelecido anuncia “o fim do debate sobre princípios educativos”. Para o autor, conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento” etc, são poderosas construções sobre políticas, geradas no seio deste consenso. Tais conceitos servem e simbolizam o aumento “da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”.

Além das implicações da globalização sobre as atuais mudanças no contexto das políticas de currículo, consideramos também a junção de tal fenômeno às ideias e à filosofia política do neoliberalismo, que se assume, de acordo com Ball (2014), como uma pressão transnacional para liberar a atividade econômica da regulação do Estado, ou seja, a ideia gira em torno de restringir o Estado a quase nada, que ficou denominado de “Estado mínimo”.

Sendo assim, para Ball (2014), o Estado adota um papel fundamental nas políticas de cunho neoliberal. Para o autor, não é possível dar conta da implantação do neoliberalismo, sem abordar as alterações na forma e nas modalidades do Estado. Ball (2014) entende que, ao mesmo tempo, em que o Estado tem o papel de definir os limites para o mercado de trabalho, ele também cria condições nas quais o mercado pode florescer e expandir. Nesse sentido, ele ressalta a mudança ocorrida no papel do Estado em sua dualidade de regulação e de facilitação do mercado de trabalho.



Percebe-se, então, que o ideário neoliberal vem com um propósito de desqualificar o público e de enaltecer qualidades positivas do setor privado, que surge como sinônimo de eficiência, de qualidade, de produtividade e de equidade. Ball (2014 apud BRENNER; THEODORE, 2002) ressalta que em primeiro lugar a doutrina neoliberal representa os estados e o mercado como se eles fossem opostos da organização social; em segundo lugar, a doutrina neoliberal tem como premissa um modelo de implementação de políticas de tamanho único.

As propostas educacionais que fazem parte de um pacote de reformas advindas do contexto apresentado acima possuem relações significativas, inteiramos aqui a influência dos Estados Unidos e da Inglaterra, que estiveram no início dessas propostas, concomitantemente às influências dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e OCDE. O que está na sustentação dessas reformas é algo mais complexo e articulado. A agenda nacional de educação, bem como as políticas nacionais, responde a uma programação global. Há um pacote de reformas vigentes, que formulam e reformulam políticas educacionais, que de acordo com Ball (2001), a partir desse contexto de globalização e de políticas de ideário neoliberal, surge um pacote de reformas que abarca e relaciona as categorias de mercado, de gestão e, em especial, de performatividade, o que resulta na transformação do próprio papel do Estado. Ou seja, o mercado é visto sob a ótica da neutralidade e como “um mecanismo para a oferta da educação mais eficaz, ágil e eficiente” (ibidem, p.107), transformando, dessa maneira, o seu próprio significado.

Em conformidade com Rocha (2016, p. 131), o surgimento dessas reformas é justificado “com base no atendimento aos problemas enfrentados nos países em acelerado processo de modernização e inseridos no âmbito da globalização”. Em busca dessa qualidade total, passa-se a acreditar que é através da educação que se alcançará tal objetivo. Consequentemente, surgem as políticas de currículo nacional.

Sendo assim, esse pacote de políticas que começam a surgir com um Estado neoliberal traz consigo a característica da normatividade, sendo que ela “opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de ‘aperfeiçoamento’ e de eficácia é determinada por nós e ‘indicada’ por medidas de qualidade e de produtividade.” (BALL,



2014, p.66). A performatividade carrega consigo medidas e metas que precisam ser alcançadas pelos sujeitos que recebem determinada política e muitas vezes produzem incertezas quanto à forma de como se deve organizar o trabalho.

Ball (2001) ainda afirma que nessa lógica acontece também uma mudança no papel dos atores do processo educacional, como é o caso do gestor, isso acontece porque ele assume um papel central nessa nova forma de gerenciamento, a qual deve infundir essas atitudes e culturas além de instrumentalizar a conduta dos demais sujeitos para o alcance das metas propostas por esse sistema. Essa lógica faz com que o desempenho de sujeitos individuais e organizações funcionem como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de qualidade.

Por outro lado, tanto o ensino quanto a subjetividade dos docentes “alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de *marketing* e competição).” (BALL, 2001, p.109). Junto a esse pacote, vêm novas formas de regulação, que são os sistemas de avaliação, aos quais se alinham objetivos e se estabelecem as comparações.

Os resultados desse pacote político e de tais exigências são “práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho” (BALL, 2005, p. 550). E, portanto, quantificados através de uma matriz de “avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver” (Ibdem, ibdem).

Através das análises desses autores percebemos que dentro dessa política neoliberal as exigências tornam-se apenas funcionais ou instrumentais, promovem competitividade e individualidade dentro do contexto educacional e deixa de lado questões como formação cidadã e ensino de qualidade.

Dale (2009, p. 23) nos chama atenção para os efeitos dessas políticas no currículo educacional. O autor afirma que no contexto de globalização, o currículo é visto como “uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais. Pois, é visto como o meio pelo qual os Estados-nações conseguem ajustar seus sistemas educacionais para atender às demandas e preferências em constante mudança”. A partir destas nuances e



junto a um pacote de reformas, surge a necessidade de um currículo nacional. Dale (2009) destaca que a definição de quais conhecimentos devem ser ensinados nas escolas são, nessa perspectiva, determinações que vêm de fora.

Para controlar os resultados e manter a qualidade dos padrões de mercado que as políticas neoliberais propõem, Freitas (2014) destaca que, em meados dos anos 90, os reformadores empresariais lançaram os parâmetros nacionais para orientar um sistema de avaliações nacional de larga escala. Em uma segunda onda, que estamos vivenciando, o foco se dá com a homologação da BNCC para a Educação Básica, e, recentemente para o Ensino Superior, “associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor ‘amarração’ entre os objetivos, a avaliação e os conteúdos no momento seguinte” (FREITAS, 2014, p. 1092).

Dessa forma, o autor citado afirma que

É neste primeiro eixo fundante do processo pedagógico (objetivos/avaliação) que a disputa com os reformadores se encontra neste momento, face à iniciativa destes para ampliar o papel da avaliação no controle da escola (Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação) e por definir os objetivos de ensino (através de uma base nacional comum, também incluída no PNE) nos termos de uma matriz formativa que preserve o formato atual da escola e trave o par dialético dos conteúdos/métodos (com apoio da Lei de Responsabilidade Educacional em tramitação no Congresso). (FREITAS 2014, p. 1092)

Esse avanço dos reformadores empresariais brasileiros visa a abrir o campo educacional para “empresas educacionais”, sendo elas do campo da consultoria, dos materiais didáticos, das avaliações que operam através de métodos tecnicistas e “introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação”, com o objetivo de garantir “a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola” (FREITAS, 2014, p. 1092).

A partir dos estudos dos autores acima citados, percebemos que com o avanço

das políticas de avaliações externas no Brasil, a exemplo da Prova Brasil, do ENEM, da ANA, entre outras, se estabelece e dá uma centralidade às políticas de avaliação. Na luta pelo controle do currículo das escolas, o Estado se torna objeto de disputas por forças neoliberais e neoconservadoras que, por meio das avaliações externas, procuram assumir o “controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola” e, a partir deste controle, “preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola” (FREITAS, 2014, p. 1092).

Lopes (2004) destaca que a centralidade do currículo nas reformas curriculares que emergem deste contexto é oriunda de reformas que giram em torno de “mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores”(ibidem, p.110).

No Brasil, de acordo com as análises de Pereira (2006), as políticas curriculares tiveram início no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 1998), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96) que colocou em prática oficialmente as ações anteriormente postas pela Constituição Federal de 1988 e promoveu uma nova organização em todos os níveis de ensino.

Inúmeros mecanismos foram criados para adequá-las às exigências da ordem econômica mundial. Os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes e Parâmetros em ação – como mecanismo norteador – e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Nível Superior (ENADE), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) – como mecanismos reguladores – são heranças de um modelo neoliberal de educação.

Atualmente, percebe-se que tal contexto continua influenciando cada vez mais forte e mais centrado dentro do meio educacional através das reformas educacionais, a busca por alcançar o que se chama de qualidade total dentro de um mundo globalizado e cercado por governos com seguimentos neoliberais e de extrema direita, tais reformas se instalam e agridem cada vez mais os sistemas educacionais e a própria escola juntamente com todos que fazem parte dela.



De acordo com Moraes (2017), embora em alguns pronunciamentos da ex-diretora da Educação Básica do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, ela afirme que o novo modelo de Ensino Médio pensado e que agora se materializa na lei 13.415/2017, é um modelo único no mundo, é necessário esclarecer que essa afirmação é um equívoco. Pois, tal modelo de currículo apresenta algumas semelhanças com modelos já colocados em prática em alguns países da Europa. Pensamos que a adoção desse modelo que envolve um “tronco comum” se dá pelo alcance de maiores resultados que alguns desses países têm alcançado na avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes denominado (PISA) (MORAES, 2017).

Segundo Macedo e Frangella (2016), o conhecimento mais válido foi por muito tempo uma preocupação central do campo do currículo. Por conseguinte, a discussão atual de uma Base Nacional Comum mobiliza toda uma história, sendo as experiências internacionais fortes marcas nas discussões atuais de uma base. Macedo e Frangella (2016) destacam que não é apenas no Brasil que o desejo de controle nacional dos currículos vem sendo posto em pauta,

Desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixos nível da educação e formação deficiente de professores (ibidem,p.14).

Apple (2001, p.56) destaca que, na Inglaterra, “um currículo nacional, introduzido pela primeira vez no governo de Thatcher, está agora amplamente implantado”. Esse currículo consiste em disciplinas básicas e fundamentais, criados a partir de grupos de trabalho que determinaram objetivos padronizados, baseados em metas a serem atingidas. Apple (2001) acrescenta que tudo isso veio acompanhado de um sistema nacional de avaliação, levando-nos a acreditar que devemos seguir a liderança de outras nações para não sermos deixados para trás, pois a existência de um currículo nacional seria essencial para “elevar os padrões” e tornar as escolas responsáveis pelo bom rendimento de seus alunos ou pela falta dele.

Apple (2001, p.57) ainda destaca que “muitas pessoas de um amplo leque de posições políticas e educacionais estão envolvidas na luta por melhores padrões, currículos mais rigorosos em nível nacional e um sistema nacional de avaliação”.

Em seu livro “Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades” (2003), o autor Michael Apple relata a história de um garoto chamado Joseph, que estudava em uma escola pública com uma estrutura precária, muitos alunos em uma sala para apenas um professor e um currículo que se distanciava da realidade daqueles alunos. Joseph, embora se esforçasse durante boa parte do tempo na escola, não conseguia por muitas vezes se manter acordado durante as aulas, pois sua mãe trabalhava a noite e ele ficava acordado esperando-a chegar para poder passar um tempo com ela. Mas, essa questão não era levada em conta na escola de Joseph, e mesmo que seu professor quisesse passa-lo de ano não poderia, pois, a escola tinha uma política de não passar um aluno que reprovasse em duas matérias ou mais, e esse era o caso de Joseph. Em suma, ele reprovou, no ano seguinte não se matriculou mais na escola e alguns anos depois foi preso.

Essa história relatada por Apple (2003) nos leva a refletir sobre a realidade de termos uma base nacional comum, colocando as escolas todas em um único patamar, desconsiderando as particularidades de cada escola, de cada comunidade e de cada aluno. O autor salienta que esse

enfoque incessante no padrão de qualidade, em mais provas, nos planos de funcionamento estudantil e em outros tipos de ‘reformas’ educacionais’, pode parecer boas no imaginário de quem as idealiza, mas muitas vezes não funciona da maneira esperada e sim “de maneira exatamente oposta quando chegam a sala de aula (ibidem, p. 06).

### Considerações finais

Desta forma, ao observarmos tal contexto global e a centralidade do currículo nele, concordamos com Apple (2003, p. 06) no sentido de que nessa conjuntura nos parece que o papel da escolarização “é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida”. Em conformidade com esse pensamento, Lopes (2019) afirma não ser possível que o currículo



seja o mesmo em todas as escolas. Assim como Lopes (2019, p. 61), pensamos que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”, o que não é possível acontecer se ele tiver apenas uma única forma.

Sendo assim, com um currículo comum, questões essenciais que rodeiam a escola podem ser deixadas de lado e isso atinge de forma direta o futuro de diversos estudantes e em especial os que se encontram presos ao Ensino Médio por conta de políticas que são feitas e “implementadas” de forma verticalizada e que desconsideram suas particularidades e diversidades.

Isso acarreta inúmeras consequências para a educação básica, bem como para a formação humana/cidadã e na autonomia docente. As medidas adotadas por governos caracteristicamente neoliberais, como assistimos desde 2016, reforçam, adotam e elaboraram programas, projetos e políticas educacionais cada vez mais distantes da realidade das escolas públicas brasileiras, desvalorizando a diversidade cultural, social, econômica. Assim como, desconsiderando as estruturas físicas e pedagógicas de escolas reais, que carecem de mais investimentos e reestruturação para pleno funcionamento e andamento do processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera, (Orgs). **O público e privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

APPLE, Michael W. **Educando a direita. Mercados, padrões, Deus e Desigualdades**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In **Revista currículo sem fronteiras**, v. 01, nº 02, 2001, p. 99-116.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, M. Z. C. CARVALHO, M. E. P. PORTO, R. C.C. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora alínea, 2009, p. 17-35.

~~ESCARIÃO, Gloria das Neves Dutra. **Globalização e homogeneização do currículo no**~~

Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE, V.14 N.2 p.04-17, jul/dez 2023

ISSN:2359-1382 DOI <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2023.257880>



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde de que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**Brasil.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401085&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401085&script=sci_abstract&tlng=pt). Acessado em: 16 mar. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vidas juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em: 20 de novembro de 2019.

ROCHA, Nathália Fernandes do Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. João Pessoa: UFPB, 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Data de envio: 25/08/2023

Data de aceite: 26/02/2024

