

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS: O SISTEMA EDUCATIVO MUNDIAL

KELLY CRISTINA RODRIGUES GULARTE DA SILVA

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Osório, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: O presente artigo visa refletir como é o sistema educativo mundial (AZEVEDO, J., 2007) e como as relações dos organismos multilaterais influenciam nas agendas de escolarização das políticas nacionais. Tenciona, também, ponderar sobre alguns retrocessos nas políticas educacionais, balizados por políticas neoliberais e neoconservadoras na contemporaneidade (AGUIAR, 2018; BALLESTRIN, 2013; CISLAGHI, 2019; FREIRE, 1997) que atravessam as constituições das identidades contemporâneas na visão de Hall (2003; 2006) e Bauman (2001; 2005). Para tal, o presente texto é uma revisão bibliográfica de caráter exploratório na perspectiva de Gil (2010). Conclui-se que o sistema educativo mundial é um processo histórico em que organizações internacionais promovem convergências entre os países, normatizando a educação e os sujeitos envolvidos nesses contextos globais são interpelados por essas questões, que o compõem e o fragmentam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Globalização. Identidades. Sistema Educativo Mundial.

INTRODUÇÃO

Este artigo é proveniente de reflexões realizadas em disciplina do Mestrado Profissional em Educação (PPGED-MP/UERGS) sobre o sistema educativo mundial e suas implicações nas políticas nacionais, e, para tal, aborda-se uma revisão bibliográfica que propicia investigar sobre um determinado tema, tendo por base um “material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos” (GIL, 2010, p. 44). Tem-se por objetivo ponderar de que maneira se dá o sistema educativo mundial europeu e como a ação dos organismos multilaterais influenciam nas agendas de escolarização das políticas nacionais do Brasil, com vistas a considerar essas questões no contexto brasileiro, com retrocessos nas políticas educacionais no país, balizados por políticas neoliberais e neoconservadoras, na atualidade, que interpelam as constituições das identidades contemporâneas.

Para desenvolver esta análise, são sintetizados alguns tópicos apresentados no livro *Sistema Educativo Mundial: um ensaio sobre a regulação transnacional da educação* (2007), de Joaquim Azevedo. O autor é professor português e representante em organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹ e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO)². A referida obra discorre sobre a globalização e seus processos de convergência, e explicita as organizações mundiais e exames avaliativos que promovem a homogeneização dos países.

Para tanto, neste estudo, considera-se a definição de sistema educativo mundial “como um modelo sociocultural transnacional específico [...] em que se estabelecem as

mais variadas conexões de alimentação do sistema, entre os quais [...] a ação das organizações internacionais de fora para dentro e de cima para baixo” (AZEVEDO, J., 2007, p. 104) regulando dimensões sociais, educacionais, econômicas, políticas e culturais.

Neste entremeio, diálogos com as identidades, na pós-modernidade, se fazem presentes, no intuito de compreender como essas relações se dão na introdução enunciativa apresentada, tendo como aporte alguns estudos de Bauman (2001; 2005) e Hall (2003; 2006) que dialogam com essa conjuntura e, ao mesmo tempo, considerações sobre o contexto educacional tardio brasileiro se fazem presentes (AGUIAR, 2018; BALLESTRIN, 2013; CISLAGHI, 2019; FREIRE, 1997).

CONTEXTOS DAS IDENTIDADES

Na reflexão de como as identidades se constituem, o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman, no livro *Modernidade Líquida* (2001), apresenta comparações entre o que é líquido e sólido, sendo que o primeiro é sinalizado como algo fluído, leve, que escorre e que se move com facilidade; o segundo é apontado como algo rígido, duradouro. Ao mesmo tempo, o autor expõe que o processo de “derreter sólidos” (2001, p. 10), conduz a uma libertação de algo.

Bauman sinaliza que a sociedade do século XXI é nova e diferente, em relação a conceitos sólidos anteriores, em torno do fordismo³, por exemplo. Nesse sentido, o autor analisa que a sociedade atual não possui dependência de alguém e, sim, que o indivíduo conduz a si mesmo. Entretanto, considera que essa condição está atrelada ao capitalismo que gerencia esse sujeito. Nessa relação, Bauman (2001, p. 98) destaca que “as identidades parecem fixas e sólidas, quando vistas de relance”, pois, na realidade, as define como algo “volátil” e “instável”, se adequando às situações que surgem. Essas metáforas se referem à sociedade, que apresenta essas moldagens ao longo dos tempos, e que conduzem o ser humano a esta modernidade líquida, fluida e efêmera.

Nesta projeção, no texto *Identidade* (2005), Bauman afirma que há relações entre a identidade e o pertencimento, em que eles “não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e as decisões do próprio indivíduo, tomam os caminhos que percorre, a maneira como age” (BAUMAN, 2005, p. 17). Porém, ao mesmo tempo, o autor reflete que “a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento” (BAUMAN, 2005, p. 26), ou seja, as identidades ao se relacionarem com o todo dessa contemporaneidade, diretamente relacionada ao capitalismo de consumo, vão se diluindo, porque o tempo passa mais rápido, e o sujeito que estiver imóvel, parado será malvisto pela sociedade, confirmando então, que esse processo é uma constituição do sujeito que o atravessa.

Nestes atravessamentos, do ponto de vista discursivo, o filósofo francês Michel Pêcheux (2008) aponta que o sujeito é construído através de inscrições históricas e ideológicas, ou seja, o sujeito é atravessado pela linguagem e pela historicidade; e o singular, é que esses mecanismos, que também o formam, o interpelam. Para Pêcheux, o sujeito é clivado, inconcluso e está sempre em formação.

Segundo Bahury (2017) e Hall (2006), a sociedade moderna tem vivenciado uma crise ao confrontar as velhas identidades, antes tidas como únicas e homogêneas, com as atuais que fragmentam o indivíduo. E neste momento de pandemia de COVID-19, em que o Brasil ainda se encontra, Caponi (2020, p. 210-211) manifesta que:

[...] é preciso analisar questões epistemológicas que estão diretamente vinculadas a uma crescente aceitação social do negacionismo científico e à desconsideração de argumentos racionais em diversos âmbitos, desde o terraplanismo até a condenação à mal chamada ideologia de gênero, passando pelo criacionismo e pela rejeição às ciências humanas e sociais. Esse negacionismo que foi adotado pelo atual governo já na campanha eleitoral, com seu desprezo pelas universidades, pela pesquisa científica, pelos direitos das populações vulneráveis, pelas comunidades indígenas, LGBT, populações de rua, mulheres em situação de violência etc., agrava-se em tempos de epidemia, quando existe maior necessidade de um Estado presente que garanta o exercício dos direitos.

Tudo isso diante da necessidade de distanciamento social, endeusamento da economia, diante de um negacionismo de várias facetas de parte do governo e população, em que essas identidades postas, estabelecidas vieram à tona na sociedade e envolvem esse momento que se paralisa para investigação.

O trânsito desse sujeito pós-moderno que “se dá em um contexto de escolhas de objetivos em que o que se torna a meta escolhida por ora, pode se liquefazer e dar lugar a outros objetivos, pois o sujeito está cercado de situações de diversas ordens que não o deixam livre”. (BAHURY, 2017, p. 51-52). Neste fluxo de ser mutável, Oliveira (2018, p. 378) propõe que o indivíduo é um “empreendedor de si mesmo”, entretanto, avalia que este sujeito contemporâneo está acometido de doenças⁴ que demonstram que essas identidades estão em conflitos de tensão e produzindo para o capitalismo neoliberal. Nestes parâmetros, Oliveira (2018, p. 377-378) considera que:

Nesse sentido, ao invés das prisões, hospitais, fábricas e manicômios, se tem academias, shoppings centers, bancos e laboratórios de genética que afirmam o potencial dos sujeitos na produção de si mesmos, objetivando comportamentos cada vez mais bem-sucedidos e satisfatórios.

Para Oliveira, as identidades estão em conflito e em tensão com o modelo econômico. O sujeito está atravessado por essas questões. Bauman (2001; 2005) informa que o indivíduo não está mais atrelado a alguma dependência totalitária, porém, nesta falsa liberdade, continua subordinado a imposições da globalização, na aparente afirmação de que possui uma liberdade individual. Em consideração semelhante, José Azevedo (2007, p. 83) abrange que “com o agravamento dos problemas sociais, proliferou-se o discurso das possibilidades de o indivíduo resolver os seus próprios problemas”. Estas asseverações são fatos que geram a fragmentação do sujeito, que passa a refletir sobre esses efeitos, nas identidades de cada indivíduo.

No aporte dessas questões, caracteriza-se a globalização como:

[...] processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (MCGREW, 1992 *apud* HALL, 2006, p. 67-68).

Na reflexão de como se chegara a este ponto, o sociólogo e filósofo britânico-jamaicano Stuart Hall (2006, p. 69) destaca que “as consequências da globalização, trazem questões sobre uma identidade nacional que se desintegra, pela ideia de manter todos homogeneizados⁵; novas identidades – híbridas – tomam o lugar”.

Assim como na obra *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire (1997) indica que ao longo da história nos tornamos animais especiais, capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Isto é, aproximando as afirmações de Hall (2003, p. 15) para abarcar mais estes conceitos, a “identidade é um lugar que se assume na costura de posição e contexto”. Acrescenta-se que, ao refletir sobre a modernidade, Freire (1997, p. 47) ressalta que “alguns setores das classes dominantes, em cuja posição superam de longe a postura das velhas e retrógradas lideranças dos chamados capitães da indústria” de outrora não poderiam, porém, mudar a sua natureza de classe.

Na revisão deste passado recente, cabe salientar as três concepções de identidade que Hall (2006) propõe para compreender esse indivíduo da atualidade: a do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

A primeira concepção é que o sujeito do Iluminismo era centrado, unificado, estável. Pode-se dizer que nessa época, o desenvolvimento intelectual era para poucos, pois de fato ocorreram grandes revoluções de ideias, no entanto, as condições de vida da maior parte da população, nos séculos XVII e XVIII na Inglaterra, Holanda e França não eram das mais auspiciosas, esse período caracterizava-se por ampla exploração humana e dos recursos naturais.

Na compreensão do sujeito sociológico, o mesmo é visto pela sua interação com o meio, com internalizações de significados e valores que o constituem. Nos estudos de Bahury (2017, p. 46) é elucidado que “o sujeito sociológico se relacionava com o exterior em uma relação entre o ‘eu’ e a ‘sociedade’ produtora de identidades resultantes de uma heterogeneidade que diferia do sujeito do Iluminismo”, ou seja, ao avançar da modernidade os sujeitos ampliaram suas relações de interação com a sociedade, com aparatos industriais e outras experiências.

Por último, há a terceira concepção de Hall (2006, p. 12) que permeia a nossa contemporaneidade, na qual ele considera que as sociedades modernas são/estão em mudança constante, visto que este “sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

Nessa afirmação, é profícuo afirmar que o conceito de identidade para a atualidade:

[...] é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece incompleta, está sempre 'em processo', 'sempre' sendo formada. (HALL, 2006, p. 12).

Afirma-se que as identidades são multifacetadas e estão sempre em mudança. Dessa forma, a impressão é que o mundo passou a girar mais rápido, as relações se tornaram mais fugazes, sendo que essas imbricações geram a construção deste(a) homem/mulher pós-moderno(a), aparecendo esse sujeito fragmentado, composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas.

Na projeção de pensar nas identidades da América Latina, no antagonismo colonizador/colonizado (BALLESTRIN, 2013), pode-se depreender que o fato de o Brasil ter sido (ou ainda ser) uma colônia de exploração, afetou e ainda afeta as identidades contemporâneas, que são históricas e trazem a relação de inferioridade que foi estabelecida, em perspectiva eurocentrista, por meio da qual a relação de raça e divisão do trabalho foram se estruturando. Relações essas de escravidão, servidão e trabalho assalariado, compreendendo, historicamente e sociologicamente novas formas de controle de trabalho. Neste caminho, Quijano (2005, p. 134) explicita que os interesses sociais nos séculos passados eram:

[...] explicitamente antagônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia.

Pode-se inferir que a modernidade, está situada no "contexto de emergência da colonialidade do poder: guerra, genocídio e conquistas das Américas" (BALLESTRIN, 2013, p. 101) uma vez que "essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia" (QUIJANO, 2005, p. 127), e ter a concepção desta relação, é a raiz para compreender o que é o sistema mundial educacional que é atravessado historicamente por todos esses contextos.

CONVERGÊNCIAS NA GLOBALIZAÇÃO

A educação de cada país está à luz do sistema educativo mundial com influência de grandes agências internacionais e com globalização crescente no campo da educação, na qual abrem-se fronteiras para um livre comércio e os Estados nacionais se isentam das suas responsabilidades, com privatizações e mercantilizando elementos básicos da população (AZEVEDO, 2007).

Joaquim Azevedo (2007) traz considerações importantes que realçam a tendência dos sistemas educativos nacionais para a convergência, ou seja, em estruturas

e práticas que sejam comuns, em que objetiva-se a padronização desses sistemas educacionais, e a Europa é o referencial homogeneizador dessa unificação em larga escala.

Estabelecer relação entre globalização e sistema educativo mundial permite elaborar que esta estandardização de estruturas organizacionais ocorrem em movimentos de divergência e convergência, em que convergência no sentido dicionarizado significa “concordância de opiniões” (HOUAISS, 2011, p. 233). Segundo Joaquim Azevedo (2007), é destacado sobre a convergência que, quanto mais numerosos forem os contatos internacionais entre os países do mundo, maiores são as chances desses países virem a abandonar a sua autonomia cultural e, assim, tornarem-se homogeneizados, com pouca possibilidade de divergência, ou seja, os ideais capitalistas imperam, dialogando com as influências das grandes agências internacionais para fundar políticas nacionais.

Em síntese, Joaquim Azevedo (2007) traz observações de teóricos (INKELES; SIROWY, 1983; TORSTEN HUSÉM, 1990; RODRIGUES (1991); GARCÍA GARRIDO, 1992) anteriores a ele, sobre relações dessa convergência mundial:

Quadro 1 – Relações da convergência mundial

Autores (ano)	Relações da convergência mundial
Inkeles e Sirowy (1983)	Argumentam que apesar de sublinharem a divergência entre as políticas nacionais de educação nos diversos países, realçam também a tendência dos sistemas educativos nacionais para a convergência, sejam em estruturas, sejam em práticas comuns, rotulando-as.
Torsten Husém (1990)	Denota uma crescente convergência nos países industrializados, entre os três modelos de ensino e de formação: escolar, dual e não formal.
Rodrigues (1991)	Aponta para a existência de fenômenos de convergência no palco social europeu, por exemplo ao nível dos sistemas de emprego.
García Garrido (1992)	Elucubra que os estudos sobre a educação na Europa, referem-se às recentes e cautelosas reformas curriculares que se desenvolveram nos últimos anos, que, embora tenham mantido as diferenças institucionais, aproximaram em extremo os conteúdos de todos os alunos do ensino secundário, independentemente da denominação do centro onde realizam os estudos, e conclui que é de prever que o futuro traga uma maior convergência curricular.

Fonte: Autora (2022).

O quadro acima demonstra que estes movimentos que compõem o que se nomeia por sistema educativo mundial, compreendem que todas as sociedades adotaram subsistemas de educação escolar semelhantes. Consoante ao Brasil, os sistemas de ensino, cursos, provas de exames e etc., tais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) têm correspondidos a essas agendas internacionais. No entanto, tal convergência, desconsidera as identidades dos sujeitos que estão neste(s) país(es) e são atravessados(as) por essas imposições transnacionais que também as constituem,

SILVA, K. C. R. G. da.

ritualizam e falam por meio desses sujeitos. Assim, Joaquim Azevedo (2007, p. 68) considera que:

O sistema de comunicação científica...[que] favorece a harmonização geral entre todos os sistemas escolares modernos [...] na medida em que aumenta o número de países, que apoiados por cientistas, técnicos e pesquisadores da educação promovem reformas educativas, os diferentes sistemas educativos tendem a mover-se na mesma direção e a tornar-se mais homogêneos.

Há um plano para a mundialização acelerada da ideologia e da modernização dessa padronização. Entretanto, há divergências sobre esse projeto internacional (nas três dimensões da regulação: mundial, social e sociocomunitária), porém os divergentes são postos de lado, cancelados.

É possível questionar por que sempre há a comparação do Brasil *versus* qualquer outro país europeu, lembrando que na definição de Oyèwùmí (2004, p. 1) “a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, como conhecedores”, refletindo-se, que esse processo de invasão do colonizador, que iniciou no século XVI, na América Latina, continua. Da mesma forma que, seria pertinente estabelecer comparações entre países conterrâneos da América do Sul, na concepção de que as realidades são similares, com considerações outras sobre questões socio-político-históricas.

Nesse quesito, Joaquim Azevedo (2007) destaca que a expansão da escolarização no “Terceiro Mundo” está relacionada aos desafios do desenvolvimento, com abrangência à alfabetização e ao ensino, uma vez que “a recomendação ou focalização é a prioridade para o Ensino Primário traduzido na ideia de satisfação das necessidades básicas em educação para a maior parte da população” (AZEVEDO, 2007, p. 84).

REGULADORES DA EDUCAÇÃO

As organizações internacionais que coordenam todo o sistema educacional mundial, como, por exemplo a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, a OCDE, entre outras, são setores voltados para a educação com o objetivo de serem instrumentos de progresso individual e social, ou seja, de classificação, cooperação, uma vez que são agendas externas pensadas para todo o mundo, com o propósito de padronizar.

José Azevedo (2007, p. 84) endossa que “dentro dos novos padrões de relações internacionais estabelecidos pelo processo de mundialização da economia, as políticas educacionais – quanto às suas diretrizes natureza e direção dos seus investimentos – passaram a ser formuladas pelas agências internacionais, gestoras do capitalismo, principalmente o Banco Mundial”.

Assim como Mota Júnior e Maués (2014, p. 1137) apontam que esses órgãos “têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos”. Mota Júnior e Maués (2014), ao analisarem relatório do Banco Mundial e reformas educacionais executadas a partir dos anos 90, manifestaram que não houve uma preocupação dos órgãos de fomento internacional com a qualidade do ensino estruturada por uma discussão

curricular ou de um currículo mínimo nas escolas brasileiras. O relatório elogia o país pelos índices alcançados nas duas últimas décadas, pela descentralização dos processos de gestão educacional com poucos recursos e pelo Sistema Nacional de Avaliação implementado que geraram o ENEM, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a Provinha Brasil e etc.

Desde o relatório do Banco Mundial da década de 90, a Educação se configura como estratégia em busca de uma sociedade condizente às lógicas do trabalho. Para tanto, o documento exigia do nosso país uma reforma educacional que mobilizasse as instituições educacionais a uma base comum, que operasse nas lógicas das competências e habilidades. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Com estas investidas, o sistema de comunicação científica faz com que os sistemas modernos de educação sigam no mesmo caminho do fordismo, taylorismo. Nessa projeção de linha de produção, em que sistematizar, fazer tudo igual, são passos elaborados em instância mundial para coordenar um todo. São destacados fóruns, congressos etc., que passam a apresentar as mesmas perspectivas, todavia há algumas instituições que se manifestam de forma divergente a essas imposições, porém com pouca difusão. Logo, determinados discursos tornam-se dominantes e uma reforma se normaliza entre os países.

O *World Bank Group* (2018, p. 38) em relatório, assim se manifesta sobre promessas para a educação:

A educação é um direito humano básico, e é central para desbloquear as capacidades humanas. Também tem um tremendo valor instrumental. A educação eleva o capital humano, a produtividade, a renda, a empregabilidade e o crescimento econômico. Mas seus benefícios vão muito além desses ganhos monetários: a educação também torna as pessoas mais saudáveis e lhes dá mais controle sobre suas vidas. E gera confiança, impulsiona o capital social e cria instituições que promovem a inclusão e a prosperidade compartilhada⁶.

Obviamente que “a educação escolar é um fator primordial do progresso social e econômico” (AZEVEDO, 2007, p. 69), no entanto essa afirmação possui caráter eurocentrista, fazendo com que só exista uma forma de se obter esta educação escolar, trazendo o paradoxo de que ela é igual para todos os países em qualquer lugar do mundo. Delors (2010, p. 6), em relatório realizado para a UNESCO e que foi muito reproduzido pelo mundo, destaca que:

É possível falar, portanto, das desilusões do progresso no plano econômico e social: eis o que é confirmado pelo aumento do desemprego e pelos fenômenos de exclusão social nos países ricos, assim como pela persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo. Com certeza, a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o meio ambiente; mas, ela ainda não se dotou dos recursos para solucionar esse problema.

Movimentos de reflexão sobre esse sistema educacional mundial, que nos interpelam, precisam ser discutidos por meio de aproximações teóricas, ideológicas e metodológicas; para que insurgências sejam efetivadas diante da realidade desta homogeneidade educacional que ocorre no Brasil e no mundo. Pereira e Camargo (2020, p. 305) apontam que “não podemos esperar educação gratuita, de qualidade, que vise a emancipação humana dentro de um governo ou ideologia predominantemente liberal”.

Entretanto, essas agendas parecem estar estabelecidas e sem poder de intromissão externa. A questão é que estes órgãos internacionais é que decidem como lidar com as mazelas mundiais. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 2018, p. 1) destaca que “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais”. Logo, o que se configura, é que sabe-se das carências diversas dos países periféricos, e “o discurso ‘educação para todos’ não se vincula à ideia da educação com um direito do cidadão e dever do Estado. A universalização da educação pública como direito é descartada.” (AZEVEDO, 2007, p. 85).

NA PERSPECTIVA DO HOJE

Por fim, é importante frisar que nesta Nova República, “todos os governos contemporizam com o mesmo tipo de sociedade – a capitalista” (JACOMELI, 2011). Na atual gestão do trigésimo oitavo presidente brasileiro, eleito em 2018, Jair Messias Bolsonaro, se tem visualizado um desmonte da educação brasileira⁷.

Para Cislaghi *et al.* (2019, p. 6):

O aprofundamento do projeto neoliberal hoje é dirigido não só por um representante da direita, mas de uma direita radical que se declara adepta da barbárie e do obscurantismo sem nenhum receio. Era previsível que esse governo atacaria diretamente a educação. Educação que aqui entendemos como um possível instrumento político para a população pensar criticamente, algo contra o qual o presidente já se opôs abertamente.

A atual gestão federal brasileira demonstra, em mídias sociais, jornalísticas e na sua própria atuação como tal, posicionamentos inverossímeis sobre o meio acadêmico, científico, econômico e social do país, pois percebe-se repúdio, que ataca à educação brasileira.

Entretanto, há controvérsias sobre o que foi dito no parágrafo anterior, uma vez que há tantos outros cidadãos, setores, mídias que apoiam as mudanças que têm ocorrido, tanto no setor educacional, na saúde, como em outras esferas. É bastante visível a polarização que a atual administração executa, tendo como aliados um discurso contra a corrupção, em nome de Deus, das famílias de bem e dos bons costumes, fatos que configuram um retrocesso no país.

Hoje, a BNCC tem sido implementada nas escolas, ainda que ainda é algo bastante delicado e pouco discutido, pois há divergências consideráveis no que se refere à produção da mesma, sendo que:

[...] alguns aspectos presentes tanto na metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC, que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria. (AGUIAR, 2018, p. 14).

A autora argumenta que à BNCC “não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem” (AGUIAR, 2018, p. 19). Entende-se a BNCC, como parte do sistema educativo mundial nas políticas educacionais, regionais e locais de educação, com o objetivo de homogeneizar e criar convergências entre os países. (AZEVEDO, J., 2007).

A BNCC demonstra, através de um discurso antigo, que tem o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2018, p. 15) e com a proposta da “educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14) almeja formar o todo desse indivíduo, porém na prática, políticas públicas efetivas precisam ser feitas e amplamente aplicadas na sociedade brasileira. Essa é a esperança e a responsabilidade que se espera.

Por conseguinte, das vinte metas do Plano Nacional de Educação (PNE) se observa que, diante do prazo de dez anos, período de vigência do PNE, ou seja, até 2024, as metas quantificadas até o momento estão abaixo do previsto⁸.

As projeções no Brasil hoje, são preocupantes: há um nível de desemprego de 14,7 milhões de pessoas⁹, mais de 11 milhões de sujeitos analfabetos, quase 50% da população brasileira não concluiu a Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ocorre com normalidade, desconsiderando as adversidades pré-existent, bem como os problemas visibilizados pela pandemia que assolam o mundo.

Joaquim Azevedo (2007) finaliza o texto considerando que apenas um quarto dos habitantes do planeta Terra está na escola, ou seja, este ¼ corresponde a aproximadamente 1,6 bilhões de pessoas que estão na escola. Logo, é possível indagar: — Em que condições vivem essas pessoas? São analfabetas? Ricas? Pobres? Pretas? Brancas? Indígenas? Orientais? Possuem saneamento básico? Vivem em coberturas? No campo?

Cada cidade/país tem seu muro de Berlim bem (in)visível, que estão focalizadas(os) para não darem certo. É possível recorrer a hooks (2019), Lugones (2014), Quijano (2005) e Ribeiro (2017), que discorrem sobre estas invisibilidades e o quanto elas afetam aos seres humanos. A educação é a saída sim, evidenciando que Fontebasso e Silva (2010, p. 161) afirmam que “o ser humano do séc. XXI carrega a história das guerras e da violência do século passado, que lhe destruíram sonhos e o situaram diante da necessidade de preencher de alguma forma esse vazio”. Nas afirmações desses autores, se compreende que o ser humano precisa de um resgate histórico de si mesmo, das suas identidades, para que possa romper este sistema viciante, em que o indivíduo segue repetindo um ciclo histórico, por gerações, de forma (in)consciente, concluindo que esta postura carece de restauração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educativo mundial é “um processo histórico, em que predominam os fluxos e efeitos de longa duração” (AZEVEDO, J., 2007, p. 104) e foi construído em larga escala, com atuação direta dos organismos multilaterais internacionais que controlam o quê, quando e como estes processos de externalização se relacionam. Essa engrenagem marca, compõe diretamente às identidades contemporâneas que são transportas por este sistema capitalista que controla, regula sujeitos há séculos e “sonegar o passado seria ignorar a história” (AZEVEDO, J. C., 2007, p. 259).

O sujeito é interpelado (PÊCHEUX, 2008), constituído pela história e afetado por ela. É composto não por uma identidade no singular, mas sim por várias identidades que o compõem e o fragmentam diante dos atuais contextos.

Há dependências coercitivas, como as agendas internacionais, as políticas regionais e nacionais, bem como os efeitos da globalização, de forma que a educação tornou-se, também, produto destes contextos.

Estas políticas educativas mundiais, na forma e por quem são conduzidas, têm afetado à população que apenas é vista como um trabalho braçal para o capitalismo, neste sistema contemporâneo que engole os povos, de forma que a grande maioria, nem percebe tal genocídio. Há um projeto de sociedade para que beneficie alguns e que traga malefícios para muitos. Resistir à opressão é um imperativo, ainda mais em um país que ainda vive no modelo de sociedade do século XVI.

Artigo recebido em: 20/12/2021
Aprovado para publicação em: 28/03/2022

EDUCATIONAL POLICIES AND CONTEMPORARY IDENTITIES: THE WORLD EDUCATIONAL SYSTEM

ABSTRACT: This article aims to reflect how is the world educational system (Azevedo, Joaquim, 2007) and the action of multilateral organizations influence the schooling agendas of national policies. Its also intends ponder the setbacks in educational policies, guided by neoliberal and neoconservative policies in contemporary times (AGUIAR, 2018; BALLESTRIN, 2013; CISLAGHI, 2019; FREIRE, 1997) that cross the constitutions of contemporary identities in Hall's vision (2003; 2006) and Bauman (2001; 2005). To this end, this text is a bibliographic review of exploratory feature from the perspective of Gil (2010). It is concluded that the global educational system is a historical process in which international organizations promote convergences among countries, standardizing education and the subjects involved in these global contexts are challenged by these issues, which compose and fragment it.

KEYWORDS: Education. Globalization. Identities. World Education System.

POLÍTICAS EDUCATIVAS E IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS: EL SISTEMA EDUCATIVO GLOBAL

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflejar cómo el sistema educativo mundial (Azevedo, Joaquim, 2007) y la acción de los organismos multilaterales influyen en las agendas escolares de las políticas nacionales. También tiene la intención de reflexionar sobre los retrocesos en las políticas educativas, guiadas por políticas neoliberales y neoconservadoras en tiempos contemporáneos (AGUIAR, 2018; BALLESTRIN, 2013; CISLAGHI, 2019; FREIRE, 1997). Con este fin, este texto es una revisión bibliográfica de carácter exploratorio desde la perspectiva de Gil (2010) que atraviesan las constituciones de las identidades contemporáneas en la visión de Hall (2003; 2006) e Bauman (2001; 2005). Se concluye que el sistema educativo global es un proceso histórico en que los organismos internacionales promueven convergencias entre países, estandarizando la educación y los sujetos involucrados en estos contextos globales se ven desafiados por estos temas, que lo componen y fragmentan.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Globalización. Identidades. Sistema Educativo Mundial.

NOTAS

1 - A Organização possui sede em Paris, existe desde 1961. É composta por 35 países membros, cujos representantes se reúnem para trocar informações e alinhar políticas, com o objetivo de potencializar o crescimento econômico. Brasil não é membro. Disponível em: OCDE — Português (Brasil) (www.gov.br). Acesso em: 06 nov. 2021.

2 - A organização foi fundada em Paris, em 1945. É um órgão que possui várias ações internacionais e estatísticas educacionais. Disponível em: UNESCO - INEP. Acesso em: 06 nov. 2021.

3 - De acordo com Chiavenato (2004), o fordismo, foi desenvolvido por Henry Ford um dos precursores da administração científica. Foi um processo que popularizou a produção de carros em massa, e com este método, inovou o setor industrial no começo do século XX, com linhas de montagem em série, nos Estados Unidos.

4 - Para o autor, indivíduos com depressão ou outras doenças de origem psicossomáticas (ansiedade, estresse, mudanças abruptas de humor, bipolaridade, etc.) têm crescido a cada ano.

5 - Conforme Joaquim Azevedo (2007, p. 16): “A expansão do liberalismo econômico tende a vincar, por um lado, um efeito homogeneizador, de unificação à escala planetária, em que parece haver um só mundo e tudo ser interdependente, e, por outro lado, um efeito de persistência das diferenças e de fechamento de diversidades sobre si mesmas.

6 - Education is a basic human right, and it is central to unlocking human capabilities. It also has tremendous instrumental value. Education raises human capital, productivity, incomes, employability, and economic growth. But its benefits go far beyond these monetary gains: education also makes people healthier and gives them more control over their lives. And it generates trust, boosts social capital, and creates institutions that promote inclusion and shared prosperity. (Tradução livre da autora)

7 - O atual presidente extinguiu secretarias, não possui ministro da educação consistente, ataca com frequência as universidades públicas, criminaliza membros/setores da educação como sendo

SILVA, K. C. R. G. da.

algo esquerdista e comunista, defende o ensino domiciliar, realizou corte de gastos entre tantas outras posturas que atacam de maneira pejorativa, o tudo que duramente fora conquistado e que ainda, precisa de muitos avanços na educação brasileira. Disponível em: 100 dias de governo Bolsonaro e a educação: o que aconteceu até agora (deolhonosplanos.org.br). Acesso em: 26 mar. 2021.

8 - PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - PNE (mec.gov.br).

9 - Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao primeiro trimestre de 2021.

REFERÊNCIAS

AGUIAR M. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.

AGUIAR M.; DOURADO L. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

AZEVEDO, J. C. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

AZEVEDO, J. **Sistema Educativo Mundial: um ensaio sobre a regulação transnacional da educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

BAHURY, M. **O discurso do futuro professor de inglês na contemporaneidade: marcas e implicações em sua constituição identitária**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. n.11, p. 89-117, 2013. Disponível em: América Latina e o giro decolonial (scielo.br). Acesso em: 06 nov. 2021.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2005. (12) (PDF) Identidade entrevista a Benedetto Vecchi Zygmunt Bauman | Celso Bonatti - Academia.edu.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 209-224, 2020. Disponível em: <SciELO - Brasil - Covid-19 no Brasil:

entre o negacionismo e a razão neoliberal Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CISLAGHI J. *et al.* Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. *In*: 16º CONGRESSO DE ASSISTENTES SOCIAIS, Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Disponível em: <<https://brosequini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Paris, UNESCO, 2010.

FONTEBASSO, M.; SILVA, Gilberto F. Formação de professores: os caminhos da linguagem. *In*: HOPPE, M. M. W. (Orgs.). **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 155-166.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. **Identidades Culturais na pós modernidade**; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. Elefante editora, 2019.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

JACOMELI, M. **As políticas educacionais da nova república**: do governo Collor ao de Lula. *Revista Exitus*, Santarém/PA, 424 v. 1, n. 1, p. 119-128. Disponível em: <As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula | Revista Exitus (ufopa.edu.br)>. Acesso em: 06 nov. 2021.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22. Florianópolis, set./dez., p. 935-952, 2014.

SILVA, K. C. R. G. da.

MAUÉS, O. C.; MOTTA J. W. P. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out-dez, 2014. Disponível em: <16. O Banco Mundial.indd (scielo.br)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MCGREW, A. A global Society? *In*: Stuart Hall: David Held and Tony McGrew (Orgs). **Modernity and its futures**, Cambridge: Polity Press/Open University Press, 1992. p. 61-116.

OLIVEIRA, G. A sociedade do desempenho e suas urgências. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 52, p. 375-382, set./dez. 2018.

OYĒWŪMÍ, O. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĒWŪMÍ, O. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8, por Juliana Araújo Lopes.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

PEREIRA, M. J. A.; CAMARGO, A. M. M. de. (2020). O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Revista Inter Ação**, 45(2), 300-316. DOI: <<https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.61147>>.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <12_Quijano.pdf (usp.br)>. Acesso em: 06 nov. 2021.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 2018. Disponível em: <cadernodeeducacao.com.br>. Acesso em: 02 nov. 2021.

WORLD BANK GROUP. **Learning to realize education's promise**. International bank for reconstruction and development, 2018.

KELLY CRISTINA RODRIGUES GUILARTE DA SILVA: Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs/2022). É especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2010). Licenciada

em Letras, Licenciatura Plena, com habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa e Inglês e Literaturas da Língua Inglesa e Norte-Americana, pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras (FAPA/2008).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4168-7382>

E-mail: teacherkellycris@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution* 3.0, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).