

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PADRONIZAÇÃO DOCENTE E EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Graziela Bergonsi Tussi¹
Esther Almeida das Neves²
Altair Alberto Fávero³

Resumo: O presente artigo discute como a padronização dos currículos da educação básica demonstra os efeitos das políticas neoliberais e da ênfase em competências voltadas para o mercado de trabalho, pautados na lógica dos currículos por competências. O objetivo central é analisar como a padronização docente interfere na intencionalidade pedagógica, perceber como as avaliações em larga escala e políticas governamentais engessam as práticas pedagógicas; e, por fim, refletir acerca dos desafios para uma educação emancipatória. Adotou-se uma abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica, pois permite uma análise das fragilidades dos modelos técnico-instrumentais e da importância da formação política e continuada dos professores. A análise dos dados indica que a implementação da BNCC e da BNC-Formação reforça uma lógica empresarial, limitando a criatividade e a autonomia docente. Conclui-se que a superação desses obstáculos requer inovação e a humanização dos processos educativos, que são fundamentais para a promoção de cidadãos críticos e autônomos.

Palavras-chave: padronização docente; formação de professores; políticas públicas; neoliberalismo.

1 Doutoranda em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Professora da Rede Municipal de Passo Fundo –RS. E-mail: graziela.tussi@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: 154690@upf.br.

3 Doutor e pós-doutor em Educação. Professor e Pesquisador do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: favero@upf.br.

EDUCATIONAL POLICIES, TEACHER STANDARDIZATION, AND EMANCIPATION IN BASIC EDUCATION

Abstract: This article discusses how the standardization of basic education curricula demonstrates the effects of neoliberal policies and the emphasis on market-oriented competencies, based on the logic of competency-based curricula. The central objective is to analyze how teacher standardization impacts pedagogical intentionality, to understand how large-scale assessments and government policies constrain pedagogical practices, and, finally, to reflect on the challenges of achieving emancipatory education. A qualitative approach was adopted through a literature review, allowing for an analysis of the weaknesses of technical-instrumental models and the importance of political and continuous teacher training. Data analysis indicates that the implementation of the BNCC and the BNC-Formação reinforces a corporate logic, limiting creativity and teacher autonomy. It is concluded that overcoming these obstacles requires innovation and the humanization of educational processes, which are fundamental for the promotion of critical and autonomous citizens.

Keywords: teacher standardization; teacher training; public policies; neoliberalism.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, observam-se e questionam-se as perspectivas da padronização dos currículos da educação básica, que se justificam pelos avanços tecnológicos e mudanças econômicas, com vistas a uma maior preparação para o mercado de trabalho. As políticas educacionais em curso – apesar de seus promotores utilizarem discursos de flexibilização, competências e autonomia curricular nas reformas em curso –, o olhar crítico dos pesquisadores sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio denunciam o caráter amplamente padronizador escondido nas retóricas sedutoras.

Nesse sentido, observam-se fragilidades nessas justificativas, as quais serão apontadas ao longo do texto. Uma delas está relacionada ao próprio conceito de competência, que pode ser compreendida como uma aptidão, um padrão ou um critério. Os autores Tonieto, Fávero e Silva (2022) questionam o fato de que não é possível se preparar para uma tarefa futura sem sequer saber que tarefa será essa. Além disso, enfatizam que a lógica da competência é pautada em treinamentos com foco em tarefas, de modo que não é possível saber, de forma antecipada, se a pessoa é competente ou não. Dessa forma, a educação fica restrita, torna-se um mero meio para alcançar fins.

Os mesmos autores (2022) mencionam que isso se dá por uma lógica empresarial na qual há uma transição da ‘lógica do conhecimento’ para ‘a lógica da competência’, o que ocasiona uma distorção de valores, na qual o sujeito deve encarar-se como gestor de sua vida, isto é, deve responsabilizar-se por seu sucesso ou fracasso, ou seja, inserir-se em uma lógica de competitividade. Destacam que:

[...] adquirir determinadas competências, tornou-se crucial para a empregabilidade: ou você é competente, ou está fora do mercado, lembrando que não se é competente a priori, demonstra-se a posteriori maior ou menor grau de competência na execução de tarefas (Tonieto; Fávero e Silva, 2022, p. 141).

Diante desses aspectos, este estudo tem como problema central refletir sobre: de que maneira podemos superar os obstáculos de uma educação técnico instrumental, quando o sistema educacional conduz os sujeitos a uma padronização e a processos formativos que não desafiam o pensar crítico, político e criativo? Os objetivos são analisar de que maneira a padronização do profissional docente interfere na sua intencionalidade pedagógica; perceber como as avaliações em larga escala e políticas governamentais engessam as práticas pedagógicas; e, por fim, refletir acerca de formas de superar esses obstáculos através de uma educação emancipadora. A pesquisa se caracteriza, quanto a sua natureza, como básica; quanto à abordagem do problema, qualitativa; e, quanto aos seus procedimentos, caracteriza-se como um estudo de revisão bibliográfica, cuja finalidade é trazer luz a possíveis formas de emancipar um ensino técnico.

O texto está organizado em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira seção aborda as questões acerca da padronização do profissional docente na forma como ele atua em sua prática pedagógica; a segunda seção expõe os desafios que esses profissionais têm ao trabalhar essa intencionalidade em um sistema que determina e “engessa” o currículo por meio do desenvolvimento de habilidades e competências; por fim, a última seção expõe uma reflexão sobre como desenvolver as habilidades e competências em uma perspectiva crítica, mesmo em um sistema fragilizado e padronizado, como tem sido proposta nas atuais reformas educacionais no Brasil.

2 A PADRONIZAÇÃO DOCENTE E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Para os autores Fávero *et al.* (2022), a escola é uma instituição que carece de produzir políticas e não apenas implementá-las. Dessa forma, ela deverá considerar alguns aspectos pertinentes, entre eles, estão os materiais, estruturais e relacionais. É preciso haver uma análise dos contextos e suas relações, bem como aquele relacionado à atuação política, são eles: ‘contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais, contextos externos’.

Um dos maiores desafios do campo da educação é atualmente o de pensar o espaço educacional como um campo de atuação política do docente, em que ele tenha voz nas decisões tomadas, de modo a fazer parte da estrutura que compõe o pensar pedagógico, e não apenas de ser o executor de tarefas, o prestador de serviço ou mesmo o ‘piloto de plataformas digitais’. Para isso, o contexto material da escola pode ser fator decisivo, uma vez que

a forma como a escola organiza seus espaços, o ambiente de trabalho em que atuam os professores, a existência ou não de salas de trabalho, a presença ou não de tecnologias, o acesso a banda larga de internet, a existência ou não de laboratórios de informática, a quantidade e o tipo de formação dos funcionários que atuam na escola nos distintos setores, a disposição das salas de aula na arquitetura da escola, a existência ou não de ginásio de esportes e de espaços de convivência para os alunos e professores, dentre tantos outros

aspectos da infraestrutura, são potencialmente decisivos na educabilidade política dos docentes (Fávero *et al.*, 2022, p. 108).

Todos esses aspectos são extremamente relevantes, pois é a partir deles que a formação continuada dos docentes se origina, e poderia começar dentro de sua escola, para, depois, ser pensada em rede. Se a rede em que o profissional trabalha for bem estruturada pedagogicamente, os processos de formação caminham paralelamente. A intencionalidade docente na escola dirige o profissional a um contexto de atuação e de formação política e, consequentemente, na sua forma de atuar em relação à condução de seu trabalho, que não interfere apenas nas relações de ensino e aprendizagem, mas também a sua condução enquanto profissional (Fávero *et al.*, 2022).

Destituir o professor de espaços de autonomia pedagógica, ou de intencionalidades subjetivas que orientam o seu fazer docente, é reduzi-lo a um papel coadjuvante no processo formativo dos estudantes e na sua autoformação. Ao invés de professores e mestre/educadores, a escola passa a ter simplesmente colaboradores, prestadores de serviços ou monitores que executam protocolos didáticos pensados por outrem.

Em estudo recente, Fávero, Vieira e Stormovski (2022) problematizam a redução do papel do professor à condição de colaborador no meio educacional. Para os autores, reducionismo faz com que ocorra a destituição do professor “de uma posição de mestre/educador engajado na formação humana para a de um empreendedor que submete sua autonomia e intelectualidade às demandas da escola que adota a dinâmica empresarial” (2022, p. 1). Tal redução está alinhada às formas como a racionalidade neoliberal interfere no modo como as relações sociais estão sendo formatadas numa sociedade cada vez mais instrumentalizada.

Preceitos como individualismo e competitividade passam a fazer parte dos mais discretos aspectos da vida cotidiana e adentram no mundo escolar, o qual passa a adotar objetivos pragmáticos e operacionais, ao invés de proporcionar uma formação humana, articulada com princípios de bem comum (Laval, 2019; Fávero, Vieira e Estormovski, 2022).

A escola enquanto instituição secular que prima pelo comum (Dardot e Laval, 2017) tem o compromisso ético de salvaguardar uma formação humana cidadã, para não colocar em risco a própria sobrevivência da sociedade democrática. Essa formação precisa existir para que algumas pautas importantes sejam pensadas e discutidas. Nesse sentido, “a formação de professores permanece como um desafio tanto teórico quanto prático, que exige dos que se envolvem em educação processos cuidadosos de investigação, reflexão e tomadas de decisão” (Fávero *et al.*, 2022, p. 105).

Além disso, deve se questionar a padronização dos professores e dos próprios processos de ensino e aprendizagem, mesmo que se observe a necessidade de um novo docente nesse contexto contemporâneo. Assim, é essencial pensar sobre o impacto dessas questões, inclusive na atuação política nas escolas. Entretanto, é preciso saber que essa atuação deriva de um contexto escolar singular de cada escola,

e que, a partir desse ato, os professores e gestores são protagonistas. É preciso pensar seus papéis nesse espaço e, também, de que maneira a formação continuada impacta essa realidade.

Outro ponto a ser destacado diz respeito aos contextos externos que estão relacionados às políticas locais e nacionais. Dentre elas, estão:

[...] avaliações em larga escala, classificações, requisitos legais, grau e qualidade de apoio das autoridades locais, influências da comunidade, manifestações da imprensa (rádio, jornais, sites da internet), dentre outros, são fatores importantes que não podem ser negligenciados ou desconsiderados quando tratamos da “educabilidade política dos professores” (Fávero *et al.*, 2022, p. 108).

Todas essas perspectivas têm um impacto direto sob a ótica do professor na sua atuação e na forma de produzir políticas, que, por sua vez estão relacionadas com a forma como os valores do mesmo e seu envolvimento na escola. E, com isso, Fávero *et al.* (2022) fazem uma aproximação do conceito de intencionalidade docente com a influência política no espaço escolar. Nesse sentido, define-se essa intencionalidade como: ‘a atuação docente dirigida em um contexto de atuação e formação política, dentro da escola’. Ou seja, ela reflete diretamente a prática pedagógica em sala de aula.

Um perigo está na possibilidade dessa prática pedagógica se voltar para a lógica da economia, uma vez que é influenciada e “[...] pautada pela lógica neoliberal inserida em políticas educacionais, de empreendedorismo e consumo, as quais moldam a formação e o trabalho docente e criam um mal-estar na profissão” (Fávero *et al.*, 2022, p. 109). Nesse contexto, são priorizados aspectos como o emprego, o treinamento, o consumismo e os sujeitos passam a ser responsabilizados por seu ‘sucesso’ e/ou ‘fracasso’, uma vez que ele é o sujeito empreendedor de sua própria conduta e somente ele deve responder pelos resultados de sua trajetória formativa.

Assim, diante disso, constatamos que há muitos desafios na superação de obstáculos frente a um docente atuante, político e com intencionalidade pedagógica. Um profissional que possui uma jornada com uma carga horária excessiva dificilmente conseguirá encontrar tempo suficiente para estudar, ler e se apropriar de conceitos que o levem a contribuir de forma política, logo, tornar-se-á um mero receptor, técnico e alienado, diante do contexto vivenciado. Na próxima seção, serão apresentados alguns desafios em relação ao ensino por competências nos cenários das reformas educacionais que estão em curso, de modo especial a BNCC (Brasil, 2017) e a BNC-Formação (Brasil, 2019).

3 DESAFIOS EM RELAÇÃO AO ENSINO POR MEIO DAS COMPETÊNCIAS

No ano de 2017, após diversos movimentos e discussões, foi realizada a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, Brasil, 2017), a qual define e organiza as aprendizagens para cada etapa de ensino. Ela está organizada

com ênfase a conteúdos, habilidades e competências, o que gera uma grande preocupação ao campo da educação, já que essa estrutura enfatiza uma padronização e preparação para o mercado de trabalho. Já em 2019, surgiu também a BNC – Formação (Brasil, 2019): “que visa à reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (PCC’s) para que estejam alinhados com a reprodução dos conteúdos da BNCC da Educação Básica” (Pinheiro; Sartori, 2022, p. 91).

Os autores enfatizam que a perspectiva da formação docente pelo princípio do ‘saber fazer’ inviabiliza a práxis pedagógica, um processo de ação e reflexão, que realiza relações entre a teoria e a prática. Além disso, tanto a BNCC quanto a BNC-Formação estão alinhadas a uma visão neoliberal que faz pensar que os sujeitos são responsáveis pela sua posição social, o que leva a uma defesa à meritocracia. Com essa lógica de mercado, claramente direcionada para produzir indivíduos lucrativos, e não cidadãos completos (Nussbaum, 2017), a educação, de modo geral, e a escola, enquanto instituição formadora, tornam-se cada vez mais reféns de um modelo empresarial que adestra corpos e mentes para o individualismo e competitividade e não para a formação do “Comum” (Dardot e Laval, 2017), a qual promove a sustentabilidade do planeta, o cuidado com os mais pobres e principalmente, a solidariedade inclusiva.

Nesse sentido, surgem inquietações na forma de como se está caminhando, em termos escolares, com a perda do senso coletivo e da dimensão democrática da formação, promovido pelo estudo das humanidades. Quando temos o esvaziamento da dimensão formativa humana, em detrimento de uma formatação cada vez mais instrumental, que produz indivíduos consumistas e destituídos do sentido comum da vivência coletiva social, quando tais indivíduos se tornam cada vez mais apáticos com os problemas sociais e ambientais estruturais que dizem respeitos a todos, então, estamos caminhando a passos largos para a autodestruição da espécie e do planeta. Portanto, faz-se necessário pensar e discutir sobre esses aspectos, bem como sobre o impacto que esses modelos educacionais estão produzindo.

Em seu estudo *A Escola não é uma empresa*, o pesquisador francês Christian Laval (2019) denuncia amplamente a escola que tem sua sistemática de ação aproximada à dinâmica de uma empresa. Para ele, a insistência na inovação dos métodos de ensino-aprendizagem focados na suposta eficiência – mais preocupados com os processos de gestão do que com os cuidados da formação –, faz com que a escola se preocupe em produzir resultados quantitativos medidos por avaliações de larga escala, tornando-se cada vez uma instituição que perde seu horizonte formativo para tornar-se uma engrenagem na produção de uma vida instrumental que serve ao capital econômico. Nesse modelo empresarial de pensar a escola e a educação, “o papel educativo da escola é reduzido a um produto de troca, imbuído de objetivos direcionados ao mercado de trabalho” e onde “o professor deixa de ser referenciado como mestre/educador, como mediador de um processo formativo humano, para se tornar um *colaborador*” (Fávero; Vieira e Estormovski, 2022, p. 3).

Tem razão Pinheiro e Sartori (2022, p. 92) quando dizem que “a educação na perspectiva da excelência humana não pode limitar-se a instruir o sujeito, para

que se acomode na esteira dos imperativos econômicos e submeta-se, passivamente, à condição de mero objeto”. De fato, a educação não pode estar isolada dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Existe um compromisso ético nos processos formativos que não podem ser reféns de interesses individuais ou de grupos econômicos que instrumentalizam a escola. A responsabilização pelo processo educativo escolar deve ser coletiva, comum, solidária e não pode recair “somente sobre a escola e os seus servidores, pois cabe ao Estado, como mantenedor da educação pública, estabelecer relações de horizontalidade entre a mantenedora e os atores que atuam nas unidades de ensino” (Pinheiro; Sartori, 2022, p. 92)

Tendo em vista esse cenário, a intenção, por trás da culpabilização do fracasso do Estado e de ‘superar’ as diferenças entre alunos ricos e pobres, está atrelada à intenção de sugerir as privatizações das escolas. Novamente, de forma a apontar que se o ensino fosse o mesmo, todos poderiam alcançar o tão sonhado sucesso. Nesse contexto, reside o perigo que está relacionado com a forma com que a BNCC rege a maneira dos conteúdos e ‘aprendizagens essenciais’ a serem abordadas, bem como o impacto da privatização escolar, sobre a qual Pinheiro e Sartori enfatizam que: “[...] ampliará a segregação e a estratificação das escolas e dos estudantes pelo ranqueamento protagonizado pelos resultados das avaliações de larga escala” (Pinheiro; Sartori, 2022, p. 92).

Essas formas de avaliações em larga escala acabam demonstrando baixos resultados, a partir dos quais não se procura compreender todos os aspectos por trás desse desempenho. De acordo com Pinheiro e Sartori (2022), um desses aspectos é referente aos fatores socioeconômicos e culturais dos alunos, que são negligenciados por meio dessas avaliações padronizadas, com questões que não levam em conta a diversidade regional brasileira. Esses desafios enfrentados diariamente em sala de aula são amplos e não podem ser resolvidos apenas com a implementação vertical de uma política pública.

Além dessas avaliações, emerge também o tema do ensino através de competências, que limita a criatividade das escolas, uma vez que engessa e uniformiza o ensino, em busca de padrões de medições nacionais e internacionais, visto nas avaliações de larga escala como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

A proposta educacional que propõe o ensino por competências visa a padronização do estudante, o que limita sua “criatividade, inovação, resolução de problemas, tomada de decisões e trabalho em equipe” (Tonieto; Fávero e Silva, 2022, p. 140). Todas essas habilidades são essenciais para o mundo do trabalho, mas, além dessas, as ciências, as artes e a cultura, que fazem parte do desenvolvimento espontâneo do sujeito, acabam rejeitadas no atual sistema educacional. Nessa perspectiva, sabendo que as competências são desenvolvidas ao longo do tempo e se valendo tanto do campo técnico quanto humano, percebe-se que é praticamente impossível quantificá-las.

Ainda assim, enquanto antes a escola tinha certa autonomia em relação ao seu processo formativo, hoje, isso é ausente. O objetivo primordial da escola é o de

formar para a vida em sociedade, porém, com a entrada das empresas neoliberais no campo da educação, a busca pela excelência e o discurso do mercado de trabalho tomaram conta do sistema. A escola passou de lugar de formação central do indivíduo para lugar de formação de competências que visam um futuro mercado de trabalho.

Para Tonieto; Fávero e Silva (2022, p. 140-141), a associação que se faz entre os conhecimentos escolares e o exigido no mercado de trabalho “é uma falácia utilizada pelos reformadores, com o objetivo de vender a compreensão de que aprender ou desenvolver competências é sinônimo de efetividade”. Essa visão reducionista surgiu na década de 1990 no Brasil, e com a publicação da BNCC, ela ficou mais forte.

Tendo em vista todos esses aspectos, é notória a necessidade de investir em formação adequada de professores, revisão e discussão das políticas públicas e refletir sobre o impacto tecnicista de como a BNCC e a BNC-Formação se apresentam, a fim de encontrar formas de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais humanizados.

4 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A partir dos desafios estabelecidos na educação contemporânea, bem como a forma de propagação por meio de uma lógica empresarial e mercadológica, na qual a instrumentalização está no centro, é preciso pensar estratégias para que a educação não perca sua relevância. Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel de uma educação emancipatória e a necessidade de criar espaços de diálogos horizontais, os quais levem os sujeitos ao desenvolvimento da criticidade.

Para Adorno (2020 p. 11), “a educação não é necessariamente um fator de emancipação”, apesar disso, é somente por ela que construímos sujeitos emancipados, através de uma educação pautada na formação política. Para o autor, essa formação deve levar em conta “a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos” (Adorno, 2020 p. 11). Ou seja, ela não deve ser um processo apenas focado no esclarecimento da consciência, mas deve levar em conta ambos os aspectos: técnicos e filosóficos.

De acordo com Adorno (2020, o processo formativo educacional se encontra em crise devido à atual dinâmica do processo produtivo, resultante do capitalismo tardio. O processo de formação, que conduziria o homem à autonomia, deveria levar em conta as relações do homem entre si e com a natureza, porém, o que se vê é apenas o fortalecimento do poder na ordem das relações sociais. Fato, esse, que se afirma com o acontecido em Auschwitz, em que a morte de centenas de milhares de pessoas mostrou, ao mundo, o fracasso da educação no seu sentido emancipatório. O papel da educação, mesmo na sociedade capitalista, é o de formar sujeitos pensantes, autônomos e críticos. “É preciso romper com a educação como mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no

aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (Adorno, 2020 p. 28).

Mas como fazer isso quando o sistema educacional conduz os sujeitos à padronização e a processos formativos que não desafiam o pensar crítico? O ensino por habilidades e competências – como disposto no sistema educacional brasileiro e severamente criticado por pesquisadores da educação – tem como premissas desenvolver, no estudante, talentos que não são encontrados naturalmente no homem, mas que podem ser desenvolvidos, conforme ele é submetido a novos desafios e experiências. A partir disso, pode-se motivar o estudante a aprender, de forma a desenvolver, dessa maneira, sua emancipação, através de “uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo” (Adorno, 2020, p. 186).

Ao escrever o livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (1967) enfatiza a importância de educar com situações que aproximam o homem da sua realidade e o levam sempre à reflexão do que ele se referia como ‘pensar a ontológica vocação de ser sujeito’. O método desenvolvido incluía desafios, debates, entre outras propostas que buscavam propiciar diversas análises, destoando totalmente de uma educação alienada e instrumental. Diante dos aspectos vivenciados na atualidade, observa-se o quanto distante disso o nosso sistema educacional está, por ações e regimentos verticalizados que impõem uma abordagem totalmente tecnicista.

Demo (2015) ressalta que ser cidadão implica em assumir-se na condição de sujeitos de suas ações e que o sujeito não deve ser subserviente ao Estado. Para o autor,

Somente uma população [...] munida da capacidade de questionamento reconstrutivo sólido, democraticamente bem organizada, profundamente ética, seria capaz de contrapor-se ao processo excluente, à medida que o mercado fosse, não deturpado, mas colocado em seu devido lugar, ou seja, como instrumento necessário do bem-estar comum. (Demo, 2015, p. 74).

Tal processo se mostra promissor se os processos educativos forem mediados por práticas dialógicas que promovem o pensamento crítico e o questionamento da realidade. Para Freire (1967), o diálogo tem um grande impacto no papel da criticidade, por isso, é necessário investir mais em relações horizontais (de A com B e não de A para B). Defende também: “O papel ativo do homem em sua e com sua realidade” (Freire, 1967. p. 108), ou seja, uma manifestação atuante – e não de mero objeto –, de produtor de cultura, responsável por criações e recriações, a fim de descobrir-se assim, criticamente. Apesar disso, caberia aos políticos, e não aos educadores, orientar esse direcionamento da consciência humana na direção da educação política.

Nussbaum (2017) evidencia que, desde o ensino fundamental até o ensino médio, tem-se eliminado as humanidades e as artes do currículo, o que ocasiona, assim, uma lacuna dos aspectos crítico, construtivo e criativo dos alunos. Essa ausência é atribuída ao que ela nomeia de ‘cobertura material’ em prol da capacidade de pensar e imaginar. Para ela, são essas capacidades que nos tornam humanos

e mediam a nossa relação, sem isso, as relações seriam meramente utilitárias e manipuladoras.

Para a autora,

Quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambos capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos (Nussbaum, 2017, p. 7).

Ou seja, a lógica neoliberal que visa o lucro e estabelece relações de competitividade e objetificação do semelhante impossibilita um olhar empático ou de compreensão do outro. Se esse olhar for de superioridade, por exemplo, nega-se o valor da opinião dos outros. A autora observa que existem competências necessárias a isso, como: “para o bem estar interno de qualquer democracia e para criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo” (Nussbaum, 2017, p. 8). Ainda, enfatiza não ser contra a progressão, mas pontua que esse aspecto precisa andar em sintonia com as humanidades, pois é preciso olhar para o mundo observando seu contexto como um todo.

O espírito das humanidades está centrado na busca pelo desenvolvimento do raciocínio crítico, “das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos” (Nussbaum, 2017, p. 9). Somente através dessa postura reflexiva, ou até meditativa, que as humanidades proporcionam que os sujeitos são capazes de fato serem ‘humanos’.

Um sistema democrático vai exigir, conforme Nussbaum (2017), uma economia sólida e cultura empresarial próspera. Mas, que, justamente para manter de forma responsável e cautelosa, exige-se recorrer às humanidades e às artes. Pode-se dizer que não se trata de escolher um modelo de educação, ou outro, mas, sim, de respaldar-se adequadamente para não ser o mero lucro e sim, esse, um promotor de cidadania.

Para que seja possível uma educação emancipatória efetiva, é necessário que caminhos sejam traçados dentro das políticas educacionais, a fim de deixar de lado apenas o lado tecnicista e de elevar o potencial humano dos sujeitos. É preciso investir em qualidade educacional e em formação continuada de docentes, para que estes formem profissionais competentes, com capacidade de inovar, pensando criativamente, com emancipação e resistência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respectivo texto buscou discutir sobre os obstáculos enfrentados diante de uma educação técnico instrumental com tendências de padronização dos sujeitos e com vista à mera preparação para o mercado de trabalho. Apontamos aspectos ligados aos contextos escolares, o papel da formação política e pedagógica dos

professores, bem como os perigos de contextos verticalizados, como as avaliações de larga escala que enfatizam a competitividade e o ranqueamento nos espaços escolares. Apontamos algumas reflexões para alguns desses desafios à educação emancipatória defendida por Adorno (2021) e os caminhos de uma educação crítica e dialógica defendida por Freire (1967).

No primeiro tópico “A padronização docente e a intencionalidade pedagógica”, apresentou-se elementos que influenciam a atuação do professor no espaço escolar. Dentre eles, destacam-se os contextos internos (que abrange o contexto situados, culturas profissionais e materiais) e externos. O primeiro está relacionado à realidade única de cada escola e suas características como: o ambiente de trabalho e aspectos ligados à infraestrutura. Já os externos dizem respeito às políticas locais e nacionais, como exemplo estão: as avaliações em larga escala. Reverberam o quanto esses contextos impactam diretamente na prática política e pedagógica do docente e a necessidade de uma formação continuada de qualidade.

No segundo tópico “Desafios em relação ao ensino por meio das competências”, levantamos questionamentos diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular e de sua ênfase em habilidades e competências, o que engessa os conteúdos de forma técnica e pela lógica de treinamento, ou seja, visa apenas mão de obra para o mercado de trabalho. Além disso, residem outros perigos, como a privatização das escolas, avaliações em larga escala e a culpabilização do sucesso ou fracasso dos sujeitos nelas inseridos, o que gera uma crença na meritocracia. Para tanto, é fundamental pensar os demais aspectos que desafiam os processos educacionais, como a falta de políticas públicas e as desigualdades sociais.

Já no terceiro e último tópico “Caminhos para uma educação e emancipatória”, apontamos algumas análises sobre de que maneira a educação pode ser emancipatória quando os processos educativos são verticalizados e engessados. Adorno (2021), Freire (1967), Nussbaum (2017) e Demo (2015) trazem à luz algumas observações importantes sobre abordagens educacionais em épocas em que não há espaço para o diálogo.

Para que haja efetivamente um processo de emancipação na educação básica, é preciso haver constância nas práticas educativas, trabalhar com formação docente de qualidade e inovar através do conhecimento, a fim de humanizar a educação, para que os jovens sejam emancipados, críticos e autores de seu caminho. Mesmo que o sistema educacional engesse os currículos, as práticas pedagógicas quem faz é o professor e a sua influência no futuro de seu estudante é permanente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra. São Paulo, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a Revolução no Século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

FÁVERO, A. A.; AGOSTINI, C. C.; UANGNA, E. M. L.; RIGONI, L. M. A educabilidade política do educador no fazer docente: formação de capacidades para atuar no contexto escolar contemporâneo. In: **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. 1ed. Chapecó-SC: Livrologia, 2022, v. 1, p. 107-121.

FÁVERO, A. A.; VIEIRA, A.L.; ESTORMOVSKI, R.C. A redução do papel do professor-mestre à condição ilusória de empreendedor. **Roteiro**, Joaçaba, v.47, jan./dez., p.1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28387>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: porque a democracia depende das artes e das humanidades**. São Paulo: Martins, 2017.

PINHEIRO, A.P; SARTORI, J. Políticas Educacionais de formação de professores na lógica do mercado. In: **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. 1ed. Chapecó-SC: Livrologia, 2022, v. 1, p. 89-103.

TONIETO, C; FÁVERO, A.A.; SILVA, D. A magia das competências na educação básica. In: **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. 1ed. Chapecó-SC: Livrologia, 2022, v. 1, p. 135-154.