

Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil

ORGANIZADORES

Roberto Rafael Dias da Silva

Rosane Fátima Vasques

Denilson da Silva

ORGANIZADORES

Roberto Rafael Dias da Silva
Rosane Fátima Vasques
Denilson da Silva

Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbani <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizaro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerdig
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

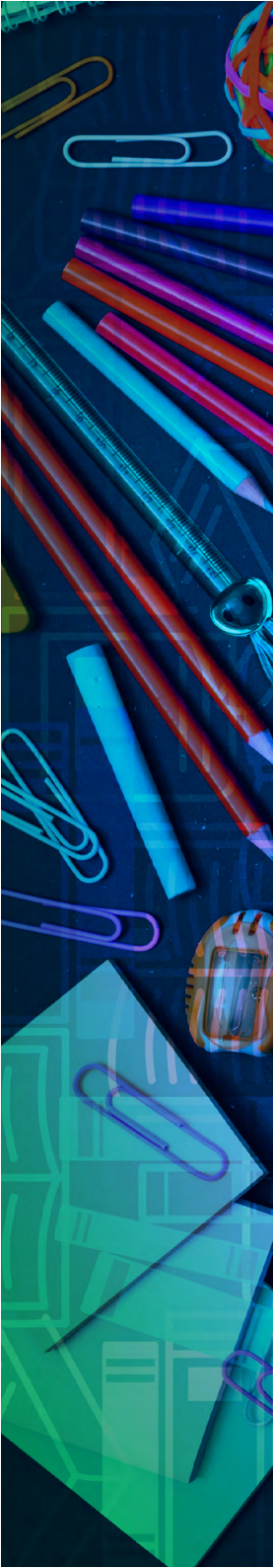
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Shangarey - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Os autores e as autoras
Organizadores	Roberto Rafael Dias da Silva Rosane Fátima Vasques Denilson da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A644 Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil. Roberto Rafael Dias da Silva, Rosane Fátima Vasques, Denilson da Silva - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 234p..


Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-062-5 (eBook)

1. Política. 2. Currículo. 3. Neodocência. 4. Escola.
5. Educação. I. Silva, Roberto Rafael Dias Da. II. Vasques, Rosane Fátima. III. Silva, Denilson da. IV. Título.

CDU: 37.01
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.625

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

Prefácio 19

Capítulo 1

**Dos documentos internacionais
às políticas curriculares**

brasileiras: os sentidos da equidade..... 22

Rosane Fátima Vasques

Capítulo 2

**A produção da *neodocência*
para o ensino médio brasileiro:**

interfaces do currículo e do conhecimento
escolar com os objetivos de ensino..... 44

Marta Luiza Sfredo

Capítulo 3

**Ensino médio, mídia pedagógica
impressa brasileira e flexibilidade:**

percursos investigativos 66

Daiana Bastos da Silva Santos

Capítulo 4

Projeto de vida e escolarização juvenil:

um diagnóstico do conceito
nas políticas curriculares contemporâneas..... 88

Luthiane Miszak Valença de Oliveira

Capítulo 5

Constituição do conhecimento escolar:

conceitos e problematizações 115

Shirley Sheila Cardoso

Capítulo 6

O ethos terapêutico contemporâneo:

interfaces no currículo escolar 139

Tássia Ciervo

Capítulo 7

Práticas curriculares democráticas

em escolas do campo: o comum como alternativa

à racionalidade neoliberal na escola..... 161

Denilson da Silva

Capítulo 8

BNCC e o desenvolvimento de competências:

repercussões na formação

de professores da educação básica 188

Andréia Veridiana Antich

Capítulo 9

Escola, currículo e inovações educativas

no ensino médio: uma metapesquisa

sobre a produção científica brasileira (2015-2019) 210

Brenda Flores

Yasmin Rodrigues

Roberto Rafael Dias da Silva

Sobre as autoras e autores 229

Índice remissivo..... 232

APRESENTAÇÃO

[...] a situação presente emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, certo ou errado, eram suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir

(BAUMAN, 2001, p.11).

A escrita de uma obra coletiva que representa as elaborações de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores iniciantes no decorrer dos últimos cinco anos é motivo de orgulho e de muita responsabilidade. Nesta obra, intitulada “Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil”, procuramos colocar em evidência os estudos que desenvolvemos junto à linha de pesquisa *Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A intenção de indicar apontamentos para uma agenda de pesquisa cumpre uma tarefa bastante modesta, qual seja: a necessidade de reenquadrar nossos conceitos diante dos desafios emergentes neste início de século XXI.

Ainda para fins desta apresentação, gostaríamos de realizar uma pequena homenagem. Neste ano completam-se vinte anos da publicação da obra “Modernidade Líquida”, escrita pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Este livro, a partir de uma abordagem humanista e compreensiva, traçou um diagnóstico bastante preciso desta transição para o novo século e, com maior ou menor ênfase, influenciou um conjunto de investigações sociais realizadas neste período. Aqueles valores, princípios e normas que regularam – solidamente – a vida social experimentada na modernidade entravam em uma nova condição: um estado de liquidez. A opção por tal metáfora, amplamente desenvolvida em suas obras posteriores, é decorrente de uma característica específica dos fluidos, qual seja: “não fixam o espaço e não prendem o tempo” (BAUMAN, 2001, p. 8).

A descrição de uma “modernidade líquida” trouxe para as teorizações sociais contemporâneas alguma sofisticação analítica aos conceitos de pós-modernidade que predominavam na virada do século. Bauman reconheceu que a modernidade ou o “discurso da modernidade” sempre procurou derreter os sólidos, pelo menos desde o Manifesto Comunista. O que o autor acrescenta é que, em nosso tempo, a forma atual da modernidade não busca fixar novos valores sólidos nem para a sociedade e a cultura, nem para a política e a economia. Em suas palavras, “a tarefa de construir uma ordem nova e melhor para substituir a velha ordem defeituosa não está hoje na agenda – pelo menos não na agenda daquele domínio em que se supõe que a ação política resida” (BAUMAN, 2001, p. 12).

Em termos culturais, o diagnóstico construído pelo sociólogo revela que as experiências individuais passam a ser tomadas como medidas de excelência da liquidez.

A nossa é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas, como todos os fluídos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela (BAUMAN, 2001, p. 14).

Tal processo de individualização e responsabilização também foi relevante para a intensificação das formas culturais derivadas do capitalismo contemporâneo, em seu caráter financeirizado e neoliberal (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018). A nossa homenagem ao pensamento social de Zygmunt Bauman serve-nos de motivo para elencar os dois principais pontos que estruturam – em termos políticos e em termos pedagógicos – nosso olhar para as políticas curriculares contemporâneas. O primeiro ponto refere-se às nossas críticas aos

processos de individualização dos percursos formativos e a busca por currículos cada vez mais customizados e gourmetizados (SILVA, 2019). De forma complementar, o segundo ponto revela nosso compromisso com práticas curriculares mais democráticas, colaborativas e capazes de produzir inovação social, enfrentando as desigualdades ainda marcantes em nosso país (SILVA, 2020). Em outras palavras, experimentamos um momento de transição nas teorizações curriculares contemporâneas e optamos por ingressar nesta luta política procurando engendrar novas articulações entre governança escolar democrática e inovação educativa (COLLET; TORT, 2016).

Diante desta agenda de preocupações acadêmicas, intensificadas pela condição da pandemia que nos assolou enquanto finalizávamos este livro, investimos em um conjunto heterogêneo de textos que se derivam de nossas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos últimos anos. Cada um dos nove capítulos que constituem esta coletânea está entrelaçado com a trajetória do grupo, por meio das recorrentes sessões de análise colaborativa dos trabalhos dos colegas e por movimentos de orientação coletiva organizada em nosso currículo sob o formato de *práticas de pesquisa*. A partir deste momento, então, passamos a apresentar sucintamente cada um dos capítulos componentes desta coletânea.

No primeiro capítulo, intitulado “Dos documentos internacionais às políticas curriculares brasileiras: os sentidos da equidade”, Rosane Fátima Vasques analisa como o conceito de equidade se apresenta nos documentos internacionais e como tem sido mobilizado servindo de referência para a constituição das políticas curriculares no Brasil. Sua análise leva em consideração a influência que organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Banco Mundial tem incidido, desde a década de 1990, nas políticas curriculares do país. Toma como instrumento de análise documentos destes organismos e percebe que neles a equidade

privilegia a igualdade meritocrática de oportunidades (tratar de forma igual os desiguais). Portanto, segundo Vasques, os sentidos de equidade estão postos para a promoção de uma educação que visa a redução da pobreza, o preparo de sujeitos competitivos para o mercado de trabalho e tem como foco o desenvolvimento econômico dos países.

No capítulo seguinte, denominado “A produção da *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro: interfaces do currículo e do conhecimento escolar com os objetivos de ensino”, Marta Luiza Sfredo percebe a partir de sua investigação que as racionalidades produzidas em torno da docência do Ensino Médio brasileiro, nas décadas de 1980 e 1990, indicam a centralidade dos objetivos na gestão da sala de aula. A pesquisadora, ao analisar os materiais impressos desenvolvido pelo CENAFOR em 1980 e os encartes produzidos pela TV Escola, relativos à Série Como Fazer, em 1990, direcionados aos docentes do Ensino Médio, problematiza as racionalidades em torno da produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro e nos apresenta as implicações, segundo sua análise, para a organização dos processos de escolarização contemporâneos, orientados para a performatividade.

Em continuidade, no terceiro capítulo, intitulado “Ensino Médio, mídia pedagógica impressa brasileira e flexibilidade: percursos investigativos”, Daiana Bastos da Silva Santos apresenta os caminhos metodológicos que adota no trabalho empírico que realizou com a mídia impressa pedagógica brasileira enquanto possibilidade investigativa em políticas curriculares. Processo que constitui sua pesquisa de mestrado e que teve como objetivo compreender os sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro na última década. Nesse sentido, sua análise empírica se materializa em textos e artigos da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. Segundo Santos, a pesquisa evidencia a constituição de três sentidos de flexibilidade no contexto pesquisado: a flexibilidade curricular; a flexibilidade da prática pedagógica e; a flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida na produção de subjetividades.

No próximo capítulo, denominado “Projeto de vida e escolarização juvenil: um diagnóstico do conceito nas políticas curriculares contemporâneas”, Luthiane Miszak Valença de Oliveira apresenta, a partir da pesquisa de doutorado que desenvolve, a forma como o conceito de projeto de vida se institui nas políticas curriculares contemporâneas para a escolarização juvenil. Sua compreensão leva em consideração o fato de o currículo se relacionar com os interesses sociais de um determinado contexto e que as práticas de individualização dos percursos formativos dos sujeitos são centrais nas políticas curriculares atuais. A proposta de investigação apresentada pela pesquisadora tem como recurso empírico de análise documentos curriculares que orientam o Ensino Médio brasileiro. A partir desses documentos, constata a centralidade do projeto de vida nessas políticas e o engendramento de processos de individualização e responsabilização dos sujeitos, próprios de uma racionalidade neoliberal orientadora das vidas contemporâneas. Oliveira nos indica ainda sendas para o adensamento de sua pesquisa que busca a constituição de projetos de vida diversos, amparados em práticas democráticas e coletivas que estejam conectadas com as demandas das juventudes do nosso tempo.

No quinto capítulo, intitulado “Constituição do conhecimento escolar: conceitos e problematizações”, Shirley Sheila Cardoso aprofunda os conceitos de conhecimento escolar, os modos de constituição e os sentidos atribuídos a ele no processo de seleção e organização do currículo. Problematiza os termos da nova gramática curricular e que adentram o tema: capital cognitivo, gestão do conhecimento, performance cognitiva, performatividade e desempenho. Sua análise parte do entendimento de que o conhecimento escolar é constitutivo do currículo; lugar de disputa política; campo controverso e deriva de processos curriculares, sociais, culturais, econômicos e políticos. Como proposição teórica de análise parte do conceito de conhecimento poderoso proposto por Michael Young (2010).

No capítulo seguinte, denominado “O ethos terapêutico contemporâneo: interfaces no currículo escolar”, Tássia Ciervo analisa as adversidades que a ênfase nos aspectos emocionais no currículo centrada especificamente no conceito de competência socioemocional oferece para o pensamento curricular brasileiro. Deste modo, busca compreender como tal ênfase se aproxima do que denominamos de ethos terapêutico contemporâneo. Resultado de sua investigação de mestrado, dois são os pontos chave que nos apresenta: 1) a forma como as competências socioemocionais têm sido apresentadas secundariza o conhecimento escolar, reflexo da progressiva psicologização e consolidação do ethos terapêutico contemporâneo; 2) a análise permitiu identificar um movimento expansionista das funções da escola, denotando a esta a incumbência de resolução de problemas sistêmicos.

No sétimo capítulo, intitulado “Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil”, Denilson da Silva propõe analisar a tríade capitalismo, neoliberalismo e democracia, tendo como ferramentas de análise a teoria crítica do currículo oriunda da produção de Michael Apple e James Beane e o conceito político do comum de Pierre Dardot e Christian Laval. Como campo empírico analisado a tríade mencionada está dirigida à Escola do Campo no Brasil e utiliza-se de elementos da investigação de doutorado realizada por Silva (2020) em que percebe práticas curriculares em dois contextos escolares de vertentes pedagógicas e políticas distintas, mas que têm em comum a participação, a emancipação e a autonomia como conceitos que materializam a democracia na organização do conhecimento e das práticas nesses espaços escolares. Elementos que, segundo Silva, são fundamentais para que se busque não somente práticas de resistência à racionalidade neoliberal; mas, sobretudo, que se acene para possibilidades de superá-lo.

No penúltimo capítulo, denominado “BNCC e o desenvolvimento de competências: repercussões na formação de professores da

Educação Básica”, Andréia Veridiana Antich analisa a partir de sua pesquisa de doutorado alguns desafios contemporâneos da formação de professores diante da vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua análise está centrada nos embates em torno das concepções de competência. Para tanto, utiliza a legislação como objeto de análise e, com destaque a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). Campo empírico que, segundo a pesquisadora, é analisado a partir de princípios da Análise de Conteúdo. A investigação identifica que, a partir da racionalidade neoliberal, o conceito de competência engendra-se à lógica economicista que opera na produção das subjetividades e, por consequência, repercute na prática desenvolvida socialmente e nos processos de formulação de políticas curriculares, inclusive as que orientam os processos de formação de professores.

O último capítulo desta coletânea é intitulado “Escola, currículo e inovações educativas no Ensino Médio: uma metapesquisa sobre a produção científica brasileira (2015-2019)” e foi elaborado por Brenda Flores, Yasmin Rodrigues e Roberto Rafael Dias da Silva. Neste capítulo, os autores compartilham um trabalho de pesquisa em que mapeiam as inovações curriculares desenvolvidas e implementadas no âmbito do Ensino Médio brasileiro no período descrito. O mapeamento permite identificar, descrever e analisar tais ocorrências e deriva-se da pesquisa “Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares: um estudo acerca da individualização dos percursos formativos no Ensino Médio”, financiado pelo CNPq. O trabalho investigativo é justificado pelos autores em função da necessidade de promoção de práticas inovadoras capazes de melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, aproximar a escola da cultura juvenil e o estudante das atuais demandas do mercado de trabalho, favorecendo a conquista do sucesso escolar frente aos inúmeros desafios enfrentados pelo Ensino Médio.

Para finalizar ainda precisamos registrar o nosso agradecimento especial à Escola de Humanidades e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS pela acolhida e abertura intelectual oferecida a este grupo de jovens pesquisadoras e pesquisadores. Agradecemos também ao CNPq pelo financiamento desta produção editorial, como parte dos resultados parciais do projeto “Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares: um estudo acerca da individualização dos percursos formativos no Ensino Médio”. Ainda agradecemos aos demais mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica que acompanharam as partes iniciais deste projeto e, neste momento, não conseguiram formalizar a sua participação. Desejamos que a leitura desta obra, a ser distribuída gratuitamente em plataformas digitais, favoreça o desenvolvimento de políticas e práticas curriculares que promovam uma abordagem crítica e criativa dos desafios educacionais emergentes neste início de século XXI.

Boa leitura a todas e a todos!

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- COLLET, Jordi; TORT, Jordi (Org.). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata, 2016.
- SILVA, Denilson da. *Práticas curriculares democráticas em escolas do campo no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson da; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 9, p. 5-23, 2018.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.
- YOUNG, Michel F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

PREFÁCIO

Prefaciар é uma ação prazerosa e interessada. Prazerosa porque se trata de uma escrita-convite. Um convite para leitura feito por um/a leitor/a a quem foi atribuído/a a honra desta tarefa. Um convite para compartilhar interpretações e argumentos. Um convite para ampliar o campo de interlocuções que nos ajudam a pensar sobre o quê e como queremos analisar. Interessada, porque essa escrita-convite não tem nada de neutra. Ela não deixa de ser um investimento discursivo na aposta teórica dos seus/suas autores/as e organizadores/as. Uma leitura pois, enviesada, por inquietações e escolhas determinadas. Uma forma singular de participar das disputas que atravessam o campo educacional.

Este prefácio é, pois, um convite para compartilhar uma aposta político-epistemológica. Ao nomear essa coletânea como “Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil”, seus organizadores deixam entrever vestígios sobre o que motiva a realização desse projeto editorial, bem como a sua inscrição espaço-temporal nos debates curriculares. A articulação pretendida entre o conjunto de textos de diferentes autores, jovens pesquisadores, extrapola o foco temático e enuncia a intencionalidade de se constituir como ‘voz’ de um grupo de pesquisa que se posiciona nos debates atuais do campo de Currículo.

A leitura dos textos confirma o acerto do título. A agenda de pesquisa que emerge da intertextualidade e interdiscursividade tecida nos apontamentos desenvolvidos em cada um dos textos se constrói em torno de uma postura epistêmica que atravessa as escritas delineando a perspectiva armada pelo grupo para ver, interpretar e analisar as múltiplas dimensões que configuram as políticas curriculares.

Uma postura epistêmica que se mostra potente para a reflexão sobre os problemas e angústias que nos interpelam como pesquisadores/as em tempos de incertezas e desafios político-epistemológicos e, simultaneamente, de críticas contundentes e radicais aos quadros de inteligibilidade hegemonzados ao longo da modernidade que nos ofereceram as ferramentas conceituais para a produção de leituras críticas do mundo e, em especial, do currículo no qual habitamos e nos movimentamos como estudantes e professores/as.

Desde a apresentação da obra por seus organizadores, fica claro o posicionamento assumido nesse cenário. A menção à obra de Zygmunt Bauman, em particular no que concerne aos efeitos da emergência do que o sociólogo chama de 'modernidade líquida' para as teorizações sociais contemporâneas, não é aleatória. O diálogo com esse autor marca a escolha dos dois eixos de problematização explicitados que atravessam as argumentações desenvolvidas nos nove textos que compõem a coletânea. Afinal, como continuar pensando politicamente o social em tempos de 'retorno do indivíduo' e de 'descrédito do comum'?

Sem recusar o enfrentamento teórico que qualquer tentativa de resposta a essa questão exige, os diferentes autores, a partir de recortes distintos, buscam fazer trabalhar a aporia que ela incorpora. Esse tipo de reflexão é crucial para não confundir o retorno do indivíduo - entendido como sujeito único e singular pela maneira que ele responde ao outro - com o retorno do individualismo normativo ou de uma celebração de particularismos identitários.

Ao chamar a atenção para os efeitos nocivos dos processos de individualização nos contextos de formação e, simultaneamente, investir no combate à desigualdade social para a reflexão sobre a construção de práticas curriculares republicanas e democráticas, esta coletânea se inscreve nos movimentos intelectuais de nosso presente que buscam se situar face à clássica tensão entre estrutura e sujeito, a partir de

um outro lugar epistêmico. O que está em jogo é a possibilidade de produção de narrativas do eu e do nós a partir de um entendimento de sujeito que se inscrevia *entre* o reconhecimento da sua agência como sujeito singular e sua sujeição às novas formas de regulação social em nossa contemporaneidade. A mobilização de ferramentas conceituais como 'customização curricular', 'inovação educativa' e 'governança escolar democrática' são indícios fortes das estratégias escolhidas por esse grupo de pesquisa para não escorregar em interpretações dicotômicas, reatualizando discursos que investem em um ou outro polo dessa tensão.

Com uma linguagem densa e consistente, esses textos, de autoria de jovens pesquisadores, confirmam a ambivalência que atravessa nossa condição de herdeiros/as de tradições de pensamento. Deste lugar recebemos e relançamos heranças, deixando sempre aberta a possibilidade de emergência de outras interpretações em meio às refigurações inevitáveis quando o texto se encontra com o mundo do/a leitor/a.

Boa leitura!

Carmen Teresa Gabriel

França, 28 de novembro de 2020.



Rosane Fátima Vasques

DOS DOCUMENTOS
INTERNACIONAIS ÀS POLÍTICAS
CURRICULARES BRASILEIRAS:
os sentidos da equidade

DOI: 10.31560/pimentaecultural/2021.625.22-43

INTRODUÇÃO¹

É fato que Organismos Internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial têm influenciado diretamente as políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo analisar como o conceito de equidade tem sido mobilizado e que sentidos logra em documentos internacionais que servem de referência para a constituição das nossas políticas curriculares.

O estudo da equidade em educação surge no intuito de reforçar que a educação para todos, no contexto atual, perpassa por esse princípio. Já que, num contexto de implementação das políticas de inspiração neoliberal, em que o indivíduo passa a ser responsável pelo seu próprio destino (LIMA, 2012), o Estado, com sua reconfiguração, não consegue mais produzir igualdade em uma sociedade individualizada (BAUMAN, 2008). Desse modo, parece que a alternativa que se desenha, acerca de um conjunto de novos direcionamentos e atores políticos, é partir do desigual e buscar a equidade.

Desse modo, antes de fazer essa análise do conceito de equidade, iniciamos com uma breve apresentação do conceito de currículo, tendo clareza de que apesar de não existir uma definição única, o conhecimento escolar é central na sua constituição. Além, disso apresentamos o processo de constituição das políticas curriculares conforme apontado por Pacheco (2003), para na sequência compreender como a lógica do Estado e do Mercado atuam na constituição das políticas curriculares brasileiras e como os Organismos Internacionais se engendram nessa lógica.

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

No entanto, é preciso destacar que abordar o conceito de equidade apresenta-se como algo complexo na medida em que vários outros conceitos estão entrelaçados, como igualdade, diferença, justiça, qualidade, desigualdade, promoção de oportunidades, meritocracia, desempenho, eficiência. Em estudo realizado da literatura publicada no Brasil acerca da equidade nas políticas curriculares, Vasques e Silva (2020), constataam ao menos cinco sentidos de equidade predominantes: igualdade de oportunidades; promoção de recursos, processos e resultados; desempenho dos estudantes/eficácia escolar; justiça escolar; e acesso ao conhecimento. Constatando ainda um excesso da presença da igualdade de oportunidades e uma de falta de interesse acerca da discussão sobre o acesso ao conhecimento. Nesse cenário, na seção que trata do debate internacional sobre a equidade, analisamos documentos oriundos de Organismos como a UNESCO, CEPAL e o Banco Mundial, olhando para os sentidos que são atribuídos ao conceito ao longo das últimas três décadas. Para tanto, o marco inicial da equidade, nos documentos e propostas internacionais, é a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS SOB INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Mas, enfim, se a política curricular é quem define, orienta e regula o currículo, de que currículo se está falando?

[...] currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões

que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Logo, ao se perguntar sobre o que significa o currículo, percebe-se que não existe uma definição única de currículo. Ainda, conforme o autor, fica claro que o conceito de currículo e “a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar”. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Para Pacheco (2003), “as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente constituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos”. (PACHECO, 2003, p. 27-28).

Ainda, conforme Pacheco (2014, p. 7), currículo é “um projeto de formação, que traduz a organização, seleção e transformação do conhecimento em função de um dado espaço, de um determinado tempo e de acordo com propósitos educacionais”, assim como “o conhecimento é o que define o currículo e faz com que a educação e a formação sejam perspectivadas como projetos que ultrapassam a mera instrução”. (PACHECO, 2014, p. 8).

Portanto, pensar e analisar as políticas curriculares é um processo muito complexo, que envolve campos de disputa e poder. Pacheco (2003) define duas lógicas de construção dessas políticas: por um lado, as racionalidades contextuais que envolvem a lógica do ator e do cultural; de outro lado, as racionalidades técnicas que se baseiam na lógica do Estado e do Mercado. Ao considerar essas duas formas de construção, infelizmente, nos dias de hoje, pode-se dizer que a lógica do Estado e do Mercado é que tem maior atuação na constituição das políticas curriculares brasileiras. É por isso que se precisa compreender todo o contexto para compreender as políticas em ação.

Ainda, conforme Pacheco (2003), o Mercado e o Estado se tornam marcantes, e a “noção de mercado é, decerto, a pedra angular da tendência neoliberal que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha e que servem de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade”. (PACHECO, 2003, p. 57-58). Ainda segundo o autor, as políticas curriculares nesse cenário têm assim como parâmetros principais a eficiência, a equidade e a excelência.

Nesse sentido, Libâneo (2016) enfatiza que, no âmbito das políticas oficiais, os estudos têm mostrado que, nas últimas décadas, as políticas educacionais aplicadas à escola “têm sido influenciadas por orientações dos Organismos Internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos”. (LIBÂNEO, 2016, p. 40). Exemplo são as orientações do Banco Mundial para a implementação de políticas de alívio à pobreza, tomando a escola como um local de acolhimento ou proteção social, fortalecendo um currículo instrumental ou de resultados. Políticas como essas deslocam a função da escola, que seria de uma formação cultural e científica, e não atentam para a promoção do conhecimento escolar.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. [...] É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Déli, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos — Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Desse modo, as orientações propostas por esses Organismos acabam por influenciar nas definições de políticas educacionais e por consequência modelando o currículo e operando na definição dos conhecimentos considerados válidos, nesse caso, dentro de uma lógica utilitarista e mercadológica. Assim, como forma de controlar os sistemas de ensino, “se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular [...]”. (LIBÂNEO, 2016, p. 44). Um meio para controlar se a educação se encontra a serviço do desenvolvimento econômico.

Conforme Libâneo (2016, p. 49), no Brasil, as políticas oficiais para a escola se apresentam “em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados”. Essas orientações dão conta de que:

Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Ambos são adotados, presentemente, na maioria dos estados brasileiros. Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo [...]. (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Desse modo, não se tem mais uma escola voltada para ensinar conhecimentos escolares. O que se apresenta é uma escola centrada

em conhecimentos práticos, que visa desenvolver habilidades e competências nos sujeitos, para inseri-los, de forma aligeirada, no mercado de trabalho.

Neste contexto, tendo a equidade como um dos princípios necessários para garantir uma proposta de educação justa e para todos, na seção que segue, analisamos como esta vem sendo mobilizada pelos documentos internacionais.

OS SENTIDOS DE EQUIDADE NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Nessa seção buscamos analisar documentos e declarações oriundos de encontros e conferências mundiais de educação que vêm sendo realizadas desde a década de 1990, especialmente por Organismos como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial.

Nesse sentido, Miranda (2014) argumenta sobre as dificuldades de compreender “as concepções” de equidade. A autora ressalta que essa dificuldade não costuma aparecer “na prática”, ou seja, “em muitos textos oficiais, em documentos das agências multilaterais [...] em que a questão da equidade não é central, mas está ali para indicar um princípio ou uma finalidade”. (MIRANDA, 2014, p. 4).

Logo, fazendo uma busca, nos últimos trinta anos, encontramos diversos documentos que são oriundos desses Organismos ou de algum encontro mundial. O marco temporal inicia-se com a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, que é resultado da Conferência de Jomtien, na Tailândia, nos anos de 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

(PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da UNESCO. O foco maior da Conferência era de que, para além do direito à educação, fossem estabelecidas metas para que todos tivessem acesso às Necessidade Básicas de Aprendizagem².

Na Declaração de Jomtien, o termo equidade aparece sete vezes. O artigo 3 tem como título “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” e nesse sentido apresenta cinco pontos em que o conceito de equidade aparece ligado a vários sentidos: reduzir as desigualdades; garantir padrão mínimo de qualidade da aprendizagem; eliminar preconceitos e estereótipos; não discriminar o acesso às oportunidades educacionais aos grupos excluídos; e a garantia de igualdade de acesso à educação às pessoas com deficiência.

Já o artigo 10, que trata de “Fortalecer solidariedade internacional”, traz o conceito de equidade associado à diminuição das desigualdades econômicas entre as nações para promover políticas educacionais eficazes:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.
2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. [...] *Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo*, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida. (WCEFA, 1990, p. 6, grifos nosso).

² Sobre as consequências que a Conferência de Jomtien teve para o Brasil, ver Libâneo (2012). O autor aponta que as orientações desse Organismo vem afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.

Ainda, em outros trechos da Declaração, que tratam de definir políticas para a melhoria da Educação Básica, a ideia de equidade aparece atrelada aos sentidos de qualidade e de eficácia escolar:

22. Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade.

23. Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer educação a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar [...]. (WCEFA, 1990, p. 11-12, grifos nosso).

Assim, ao que parece, a sua definição está de acordo com a igualdade de oportunidade, ou seja, que todos tenham igual oportunidade de acesso à educação. No entanto, o acesso não significa sucesso escolar, já que para isso seria preciso considerar que os estudantes são de origens socioeconômicas diversas e isso influencia no seu desempenho escolar.

No ano de 1992, a CEPAL produz um documento, que é associado à Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) da UNESCO, cujo título é Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade. Em relação à análise desse documento, utilizam-se os argumentos de Miranda (1997, 2014), a qual apresenta importantes contribuições.

O objetivo do documento “foi esboçar linhas de ação para políticas e instituições que favorecessem as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento” (MIRANDA, 1997, p. 39). Desse modo, a “estratégia proposta se articula em torno de objetivos (cidadania e competitividade), de critérios norteadores (equidade e desempenho) e delineamento de reforma institucional (integração nacional e descentralização)”. (MIRANDA, 1997, p. 39-40). O ponto de partida era enfrentar os desafios da globalização da economia mundial e fazer com que os países da América Latina,

que tinham enfrentado grandes dificuldades na década de 1980, pudessem reestruturar seu processo produtivo, e isso seria orientado pela e para equidade. (MIRANDA, 2014).

Ainda, conforme Miranda (2014), essa publicação da CEPAL/ UNESCO propôs um novo paradigma de conhecimento na educação, pois tomava o conhecimento e a educação como os mais importantes para desenvolvimento no século XXI, sendo assim, sobre a equidade:

A garantia de uma distribuição justa desse e de outros bens não estaria, assim, na defesa de um princípio de igualdade pelo qual o Estado se obrigaria a criar as condições para que o maior número de crianças e jovens, senão todos, a ele tivesse acesso, mas na defesa de algo que seria mais tangível: a equidade na distribuição com base na contemplação das diferenças. A equidade entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, tratamento e resultados na educação. Grande parte da força argumentativa do documento da Cepal-Unesco se destinava a promover esse entendimento de equidade cujo sentido, como já referi, indicava uma mudança na maneira de compreender o lugar e o sentido da educação no contexto da estruturação reprodutiva. (MIRANDA, 2014, p. 6-7).

Essa análise, em que a reestruturação produtiva a partir da equidade traz o conhecimento como um meio para alcançar os objetivos da competitividade, vai de encontro às discussões, de um aprendiz permanente (LIMA, 2012) e das novas características da escola contemporânea. (LIBÂNEO, 2012).

Portanto, no documento cepalino, a relação entre conhecimento e educação passa a ser uma promessa de uma distribuição mais equitativa das oportunidades de desenvolvimento entre os indivíduos e também entre os países, é uma estratégia educativa para alcançar a transformação produtiva com equidade. Assim, apesar de no documento não haver uma discussão da ideia de equidade, “isso não o exime de reiteradamente lhe atribuir o sentido de igualdade de oportunidades e compensação das diferenças”. (MIRANDA, 2014, p. 8).

Além disso, em anos posteriores, foram publicados novos documentos da CEPAL tendo a equidade como eixo. O documento *Equidad e transformación productiva: um enfoque integrado* (1992) tinha como objetivo aprofundar os vínculos entre progresso técnico, competitividade internacional e equidade. A abordagem central é de que é possível conciliar crescimento, equidade e democracia. O enfoque integrado refere-se a adotar políticas econômicas e sociais que favoreçam, simultaneamente e complementarmente, o crescimento econômico e a equidade social. (CEPAL, 1992).

Já em *El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe: La integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad* (1994), o que se objetiva com o regionalismo aberto é que as políticas explícitas de integração sejam compatíveis com as políticas que tendem a elevar a competitividade internacional, sendo a integração econômica entre os países da região fundamental nesse processo. Assim, essa integração regional buscaria criar um modelo de desenvolvimento que impulsionasse, simultaneamente, o crescimento e a equidade, dessa forma, contribuindo com as propostas anteriores da CEPAL. “Los instrumentos que impulsan la integración económica de los países de la región deben ser parte fundamental de las políticas que busquen directamente el crecimiento y la equidad”. (CEPAL, 1994, p. 55).

No mesmo sentido, os documentos: *La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* (1996) e *La brecha de la equidad: América Latina, el Caribe y la cumbre social* (1997) vêm ao encontro dos documentos anteriores em busca de promover o crescimento e a equidade social:

Por otra parte, la transformación productiva presupone la existencia de recursos humanos capaces de adaptarse a las cambiantes necesidades del sector productivo. En tal sentido, la educación y el readiestramiento continuo de la fuerza laboral constituyen una condición necesaria para que la economía

avance por una senda de sostenido crecimiento y equidad.
(CEPAL, 1996, p. 121, grifos nosso).³

El crecimiento con equidad sólo es posible si se logra una competitividad basada en recursos humanos más capacitados, y con potencial para agregar progresivamente valor intelectual y progreso técnico a la base de recursos naturales. Sin inversión en educación, la economía sólo dispondrá de trabajadores en condiciones de pobreza y con escasa formación y no podrá, por lo tanto, incorporar progreso técnico. (CEPAL, 1997, p. 109-110, grifos nosso).

Dessa maneira, os documentos cepalinos defendem a integração entre políticas econômicas e sociais. Assim, percebemos, pelos excertos acima, o reforço do papel dos sistemas educativos nessa tarefa de estimular o crescimento e a equidade social, através da formação de trabalhadores capazes de adaptar-se ao sistema produtivo, tendo como referência a competitividade. Mais uma vez, reafirma o papel da educação a serviço do desenvolvimento econômico dos países envolvidos.

Uma década após a Conferência de Jomtien, no ano 2000, os países participantes que tinham assumido compromissos com a educação se reúnem novamente em Dakar para um Fórum Mundial sobre Educação. Anteriormente ao Fórum, a UNESCO promove em todo o mundo um amplo processo para avaliar os progressos alcançados, assim, tendo ainda diagnosticado muitas lacunas, os países se reúnem para discutir o Marco de Ação de Dakar, documento composto pelos compromissos de Educação para Todos para os próximos quinze anos. (UNESCO/CONSED, 2001).

Nesse sentido, o Marco propõe-se a cumprir os compromissos pendentes da década anterior, ou seja, “[...] eliminar as iniquidades que subsistem na educação e contribuir para que todos contem

³ Optamos por manter a língua original dos documentos.

com uma educação fundamental que os habilite a ser partícipes do desenvolvimento". (UNESCO/CONSED, 2001, p. 29). Para tal, fixa seis metas e propõe doze estratégias fundamentais.

No documento, quanto ao conceito de equidade, aparecem relacionados dois fatores distintos: os recursos e a aprendizagem. Quanto aos recursos, no Marco aparece que entre os resultados positivos estão: "preocupação crescente com o tema da equidade e da atenção à diversidade nas políticas educacionais", porém, tendo ainda como tema pendente: "persistência da iniquidade nas distribuições dos serviços educacionais, em sua eficiência e qualidade". Logo, os temas pendentes propõem desafios, os quais os países comprometeram-se em enfrentar. Entre estes está o investimento em educação e a destinação de recursos, e para tal o compromisso é "incrementar e voltar a destinar os recursos para a educação baseados na eficiência e eficácia de seu uso, e em função de critérios de equidade e discriminação positiva". (UNESCO/CONSED, 2001, p. 34). Ou seja, com relação aos recursos, a equidade seria compreendida no sentido de dar mais aos menos favorecidos.

Ainda, estabelecendo como uma das metas: "assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida" (UNESCO/CONSED, 2001, p. 09). Ainda:

A todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo. Não se pode esperar que país algum se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua força de trabalho com educação secundária completa. (UNESCO/CONSED, 2001, p. 19).

Com o excerto, percebe-se mais uma vez que a educação passa a ser atrelada a preparar os sujeitos para o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico. Assim, ao que parece, o acesso equitativo às aprendizagens está diretamente relacionado ao acesso ao conhecimento, no entanto, esse conhecimento está proposto para a capacitação de trabalhadores.

Para além das Conferências e Fóruns Mundiais de Educação e orientações da CEPAL, tem-se ainda o Banco Mundial como um organismo que influencia nas políticas educacionais e tem formulado diversos relatórios que trazem a equidade como eixo. Desse modo, pode-se citar alguns relatórios como: *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006: equidade e desenvolvimento (2006)*; *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018: APRENDER para Concretizar a Promessa de Educação*.

O Relatório sobre Desenvolvimento Mundial de 2006 tem o objetivo de evidenciar o papel da equidade para o processo de desenvolvimento. Assim, o documento analisa as evidências de desigualdade de oportunidades em um mesmo país e entre países, apresenta uma discussão sobre a importância de se promover a equidade e, por fim, considera como os campos de atuação econômico e político podem ser equilibrados pela ação pública. (BANCO MUNDIAL, 2006).

Nesse sentido, a equidade é definida em termos de dois princípios básicos: o de oportunidades iguais, o qual prevê que as conquistas na vida de um indivíduo “devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços, e não por circunstâncias predeterminadas como etnia, gênero, história social ou familiar ou ainda país de nascimento”. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 7). E o princípio da prevenção de privação de resultados, “especialmente em saúde, educação e níveis de consumo”. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 7). Logo, o Banco estabelece como sua “missão” a redução da pobreza absoluta, e para tal prevê uma política que traz a equidade como foco para promover o desenvolvimento:

A mensagem principal é que a equidade é complementar, em alguns aspectos fundamentais, à busca da prosperidade de longo prazo. Instituições e políticas que promovam um campo de atuação equilibrado — onde todos os membros da sociedade *tenham as mesmas oportunidades de se tornarem socialmente ativos, politicamente influentes e economicamente produtivos* — *contribuem para o crescimento sustentado e o desenvolvimento. Mais equidade é, portanto, duplamente útil para a redução da pobreza*: por meio de possíveis efeitos benéficos para o desenvolvimento de longo prazo agregado e por intermédio de mais oportunidades para os grupos menos favorecidos dentro de qualquer sociedade. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 3, grifos nosso).

Primeiramente, embora campos de atuação mais equilibrados possam produzir menor desigualdade de desempenho educacional, condições de saúde e renda, o objetivo da política não é a igualdade de resultados finais. Na verdade, *mesmo com uma igualdade de oportunidades genuína, sempre são esperadas algumas diferenças de resultado devido a diferentes preferências, talentos, esforço e sorte* [...]. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 3, grifos nosso).

No documento é possível perceber que a equidade para o Banco Mundial vem ao encontro da igualdade de oportunidades, preceito já discutido por Dubet (2008), o qual considera que as desigualdades são exclusivamente provenientes do mérito e das *performances* pessoais (talento, esforço, sorte), e não da origem social, econômica e cultural dos indivíduos, nesse sentido, reforça a lógica da individualização.

Mais recentemente, o Banco Mundial, no Relatório “*APRENDER para Concretizar a Promessa de Educação*” (2018), alerta para a “crise de aprendizagem” na educação global, a qual amplia a desigualdade e prejudica os jovens desfavorecidos, assim, realça a necessidade de equidade nos resultados da aprendizagem. Segundo o Relatório, em muitos países e comunidades, a aprendizagem não está se concretizando:

Y lo que es aún peor, constituye una injusticia. Sin aprendizaje, los estudiantes estarán condenados a vivir en la pobreza y la

exclusión, y los niños con los que la sociedad está más en deuda son los que más necesitan de una buena educación para prosperar en la vida. Las condiciones del aprendizaje, al igual que sus resultados, son casi siempre peores entre los grupos desfavorecidos. Por otra parte, aún hay demasiados niños que ni siquiera asisten a la escuela. Se trata de una crisis moral y económica que debe afrontarse de inmediato. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 5).

No entanto, o documento apenas apresenta o diagnóstico da realidade, mas não indica um caminho para enfrentar essa crise “moral e econômica”; moral traduz-se em liberdade individual e bem-estar social, e econômica, ao impulsionar o desenvolvimento econômico, emprego e redução da pobreza. Ainda, destaca que as aceleradas mudanças tecnológicas levam a reforçar que, conforme o Banco Mundial (2018, p. 5), “para competir en la economía del futuro, los países necesitan contar con sólidas habilidades y herramientas básicas que favorezcan la adaptabilidad, la creatividad y el aprendizaje permanente”.

Por fim, o Relatório de 2018 apresenta grande ênfase nas avaliações e indicadores para melhorar a aprendizagem com equidade, sem esclarecer o que entende por equidade. Porém, percebe-se que o Banco Mundial, assim como a CEPAL, UNESCO, também coloca a educação atrelada à formação dos sujeitos para o mercado de trabalho. “Las deficiencias en el aprendizaje durante los años de escuela se manifiestan más tarde como brechas de habilidades en la fuerza laboral. Por este motivo, el debate sobre las habilidades laborales refleja la crisis del aprendizaje”. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9).

Como último documento aqui exposto, tem-se a Declaração de Incheon: *Educação 2030: rumo à educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (2015), resultante do Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO e ocorrido na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, no ano de 2015. O evento contou com as contribuições do UNICEF, Banco Mundial, PNUD e ONU.

Na Declaração, os países participantes reafirmam o movimento global Educação para Todos, reconhecendo os esforços feitos até então, mas constatando que ainda estão longe de alcançar a educação para todos. Desse modo, enfatizam que a “visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos”. (UNESCO, 2015, p. 1). A Expressão ODS refere-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Ainda reiteram que se comprometem com uma agenda de educação “única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás”. (UNESCO, 2015, p. 1). Também reconhecem a educação como elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza. E, assim, buscam concentrar “esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida”. (UNESCO, 2015, p. 1). Nessa esteira, essa nova visão sobre educação inclui:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. [...] a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015, p. 2, grifo do autor).

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, **oportunidades de educação ao longo da vida** para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. (UNESCO, 2015, p. 2, grifo do autor).

Analisando os excertos, pode-se perceber, mais uma vez, que a educação aparece ligada a discursos empresariais e utilitaristas como “educação ao longo da vida” ou “ninguém seja deixado para trás”, “aprendizagens flexíveis”, “das habilidades e competências”, “resultados de aprendizagem”. Assim, no documento acima, o sentido de equidade está atrelado ao alcance do desenvolvimento econômico dos países, reforçando, mais uma vez, a meritocracia e colocando o “peso” sobre os indivíduos da busca pelo seu próprio futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, quando os organismos multilaterais nas sociedades capitalistas de modelo neoliberal, em especial o Banco Mundial, falam de equidade na formulação de políticas educacionais, o fazem na perspectiva de oferecer “oportunidade iguais às pessoas de baixa renda, aumentando sua contribuição econômica para a respectiva sociedade, reduzindo a própria pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2007). Ou seja, o Banco não fomenta políticas que promovam a equidade no sentido de buscar igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais). O banco presta assessoria para que os governos trabalhem com a categoria de equidade no sentido de tratar de forma igual os desiguais, buscando diminuir as diferenças sociais e possibilitando aos pobres a melhoria da sua condição financeira para ter acesso a bens e serviços nas sociedades capitalistas. Dessa forma, realimentam o sistema e mantêm a (des) ordem estabelecida. (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 65-66).

Concluimos com Lima e Rodríguez (2008, p. 63) ao passo que concordamos com o autores quando afirmam que as políticas educacionais que são “embasadas no conceito de equidade, terão diferentes compromissos, conforme a concepção que se faça dessa”. No caso dos documentos aqui analisados, fica claro que a equidade não é mobilizada para uma igualdade social (tratar de forma desigual

os desiguais, dando mais a quem tem menos), mas, sim, privilegia-se igualdade meritocrática de oportunidades (tratar de forma igual os desiguais). Assim, os sentidos de equidade estão postos para a promoção de uma educação que visa a redução da pobreza, o preparo de sujeitos competitivos para o mercado de trabalho e tem como foco o desenvolvimento econômico dos países.

Nesse contexto, analisando as políticas curriculares que têm se desenhado, Libâneo (2016) alerta para a urgência da valorização da escola, do conhecimento escolar e do trabalho dos professores. Desse modo, para o autor, uma visão de escola democrática “aposta na universalidade da cultura escolar no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano”. (LIBÂNEO, 2016, p. 60). Além disso, uma “escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais”, o que, segundo o autor, deixaria de promover a justiça social, que pode vir da educação e do ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 60)

Ainda, Michael Young, apesar de vir há certo tempo já defendendo o direito de todos ao conhecimento, mais recentemente, em uma análise do sistema educacional inglês, alerta para o fato de que o papel do conhecimento tem declinado na educação e que a ideia da educação como direito ao conhecimento tem enfrentado desafios políticos e educacionais. (YOUNG, 2016). Pode-se considerar que no Brasil também se tem enfrentado esses desafios, na medida em que as políticas implementadas têm tido um caráter instrumental e utilitarista, como já alertado por Libâneo (2012, 2016), e — quando o que se pretende é um currículo para o desenvolvimento econômico — o conhecimento certamente perde espaço.

Por fim, Young (2016) encerra sua discussão defendendo o direito ao conhecimento poderoso, especializado e contextualizado de uma forma diferente, traz o relato de uma diretora de escola:

Nós somos as pessoas que oferecem conhecimento poderoso e compartilhado para as crianças da nação. Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências. (YOUNG, 2016, p. 35).

Nesse universo, para driblar esses discursos internacionais e para mostrar que, apesar dos contextos de produção de políticas, as escolas não apenas as implementa, mas se traduzem em espaços privilegiados e complexos de interpretação, re interpretação, tradução e reconstrução que “produzem” políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), é interessante considerarmos o relato acima, na medida em que vem ao encontro do que Dubet (2008) e Crahay (2013) trazem com relação a uma escola justa e eficaz, que é aquela que dispensa uma igualdade de oportunidades e considera um sistema equitativo quando todos têm direito a ter acesso a conhecimentos fundamentais e a uma cultura comum. Por fim, ainda, podemos vislumbrar a ideia de justiça curricular apontada por Silva (2018) ao elencar a interlocução entre três dimensões: *reconhecimento* das diferenças dos nossos alunos, *redistribuição* como acesso ao conhecimento e possibilidade de *participação* efetiva destes.

Ainda, ressaltamos que essa pesquisa faz parte de um estudo maior, tese de doutorado, que está em construção e que pretende compreender os sentidos de equidade nas políticas curriculares brasileiras pós-LDB.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: equidade e desenvolvimento*. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 2006.

_____. *Informe sobre el desarrollo mundial: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 2018.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gradel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. (LC/G.1701/Rev.1- P), Santiago de Chile, febrero. Publicación de las Naciones Unidas, 1992.

_____. *El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe: La integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad*. (LC/G.1801/Rev.1- P), Santiago de Chile, septiembre. Publicación de las Naciones Unidas, 1994.

_____. *Transformación productiva con equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. (LC/G.1601-P), Santiago de Chile, marzo. Publicación de las Naciones Unidas, 1996.

_____. *La brecha de la equidad: América Latina, el Caribe y la cumbre social*. (Lc/g.1954/Rev.1-P) Santiago de Chile, diciembre. Publicación de las Naciones Unidas, 1997.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIMA, Licínio. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: da subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Sílvia Peixoto; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. *Contraponto*. Vol. 8 N. 1 p. 53-69. Itajaí, jan/abr, 2008.

MIRANDA, Marília Gouvea. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 37-48, 1997.

_____. Igualdade, equidade e diferença: termos em confronto nas políticas educacionais. *In: I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN Y DIVULGACIÓN*, 2014, NEES - Facultad de Ciencias Humanas – *Uncpba Tandil* – Argentina. Tandil: 2014. p. 1 - 15.

PACHECO, José Augusto. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto alegre: Artmed, 2003.

_____. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno J. O que significa o currículo. *In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. *Educação em Revista*. n.34. e168824. Belo Horizonte, 2018.

UNESCO/CONSEDE. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO/CONSEDE, Ação Educativa, 2001. 70 p.

UNESCO. Declaração de Incheon: *Educação 2030: rumo a educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon, Coreia do Sul, 2015.

VASQUES, Rosane Fátima; SILVA, Roberto. Rafael Dias Da. Igualdade de oportunidades e acesso a conhecimentos relevantes: estudo sobre a equidade nas políticas curriculares. *Roteiro*, v. 45, p. 1-26, 18 set. 2020.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.159, p.18-37, jan./mar. 2016.



Marta Luiza Sfredo

A PRODUÇÃO DA *NEODOCÊNCIA*
PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:
interfaces do currículo
e do conhecimento escolar
com os objetivos de ensino

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.625.44.65

INTRODUÇÃO

“O futuro parece bloqueado. Vivemos esse estranho momento, desesperador e preocupante, em que nada parece possível” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 11). A frase que ilustrou a epígrafe de abertura da tese¹ da qual este artigo se deriva, objetivava naquele momento, dimensionar a gravidade da crise política e econômica, intensificada no país com a ascensão de partidos políticos situados no campo da extrema-direita. Neste contexto, representava também um alerta a respeito dos efeitos da implementação da Base Nacional Comum Curricular, especialmente para o Ensino Médio, a partir da “flexibilização de um modelo organizativo único para o delineamento de itinerários formativos diversificados” (SILVA, 2020, p. 2).

Ao revisitar os conceitos desenvolvidos na tese para a escrita deste artigo, percebo que, em 2020, a frase que representou a sua epígrafe inicial tem muito mais a nos dizer sobre o tempo presente. Tempo em que as crises políticas, econômicas, educacionais e sociais são ainda mais aprofundadas por uma crise sanitária sem precedentes neste século. A pandemia global de coronavírus, decretada em 12 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, desencadeou a suspensão das atividades escolares presenciais em todas as etapas e redes de ensino (SILVA, 2020). As diferentes estratégias encontradas para dar continuidade ao processo de escolarização do Ensino Médio em meio à pandemia, mais uma vez preconizam uma necessária reinvenção da instituição escolar e da docência, pautada pela inovação educativa (SILVA, 2020).

¹ A Produção da *Neodocência* no Ensino Médio Brasileiro na Segunda Metade do Século XX: Entre a Eficiência Pedagógica e a Renovação Curricular. Tese apresentada ao PPGE – UNISINOS em 27 de novembro de 2019, sob a orientação do professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

Nestes termos, o artigo tem como propósito analisar as racionalidades produzidas em torno da docência do Ensino Médio brasileiro, a partir da perspectiva assumida pelos objetivos de ensino na organização do currículo e do conhecimento escolar em interface com os pressupostos neoliberais, nas décadas de 1980 e 1990. Racionalidade na qual os objetivos são traduzidos em importantes elementos na gestão da sala de aula.

Para isso, a metodologia utilizada foi a análise documental, conforme as teorizações de Bogdan e Bicklen (1994), que envolve a investigação de dois conjuntos de impressos pedagógicos produzidos para o Ensino Médio brasileiro. O primeiro deles é formado pelos três volumes do Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas, desenvolvido pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), em 1980. O segundo envolve os Encartes produzidos pela TV Escola, em 1990, direcionados aos docentes no Ensino Médio, a partir da Série Como Fazer, transmitida pela referida rede televisiva.

O artigo se divide em três seções. A primeira delas apresenta a emergência da *neodocência* e suas implicações para a organização dos processos de escolarização contemporâneos, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. A segunda seção apresenta o papel dos objetivos de ensino manifestados na década de 1980, nos impressos pedagógicos produzidos pelo CENAFOR em torno da organização dos objetivos com foco na mudança de comportamento do aluno, pautada na psicologia behaviorista. A terceira seção apresenta a virada instrucional que caracterizou a ênfase nos objetivos como competências, traduzida no material produzido pela TV Escola. Pressupostos que configuram uma perspectiva importante para pensar o Ensino Médio e a docência contemporânea, a partir dos desafios da atualidade.

A PRODUÇÃO DA NEODOCÊNCIA E AS RACIONALIDADES NEOLIBERAIS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Partindo das configurações do projeto de desenvolvimento econômico pensado para o país, ao longo da segunda metade do século XX, a escola, de maneira geral e mais especificamente a docência, são posicionadas como elementos capazes de orientar as transformações sociais e político-econômicas pretendidas e, deste modo, conclamadas a garantir a efetivação dessas mudanças (OLIVEIRA; PACHECO, 2013). A partir de tais condições, é possível perceber a

[...] emergência de determinadas racionalidades em torno da docência no Ensino Médio, na qual se destacam a inovação, competitividade, desempenho e performatividade, em aproximação com os moldes empresariais, delineando novas configurações para a docência no Ensino Médio brasileiro, as quais denominados neodocência (SFREDO, 2019, p. 19).

Torna-se importante referir que, as condições que envolveram a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro, na segunda metade do século XX, aproximou as racionalidades econômicas neoliberais dos processos de escolarização contemporâneos, fazendo com que “a escola passasse de uma lógica de conhecimentos para uma lógica de competências” (LAVAL, 2004, p. 59).

Seguindo a analítica proposta por Laval (2004), a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio brasileiro aproxima os objetivos do ensino a uma “pedagogia fundamentada nas técnicas de gerenciamento” (LAVAL, 2004, p. 123). Em tal cenário, os pressupostos empresariais emanados de uma visão taylorista, segundo as teorizações de Pacheco (2014), configuram uma concepção eficiente de aprendizagem, que perpassa por uma “racionalidade linear, inscrita em quatro questões fundamentais:

objetivos, conteúdos, atividades e avaliação” (PACHECO, 2014, p. 129), em um quadro em que se enfatiza os “objetivos como ponto de partida do ato didático” (PACHECO, 2014, p. 129).

Ao absorver a perspectiva empresarial relacionada à rentabilidade, ao desempenho e à competitividade, a produção do *neodocente* se traduz em uma atividade essencialmente prática, cujos resultados devem ser passíveis de mensuração e ranqueamento. Ela aparece vinculada ao desenvolvimento de programas de ensino mais inovadores, que “supõe rever completamente os objetivos e métodos de ensino” (LAVAL, 2004, p. 59). Neste contexto,

A aprendizagem tem por objeto a aquisição de competências cognitivas, de competências fragmentadas, que servem de suporte à determinação pedagógica de objetivos. Esses descrevem, de maneira detalhada, as tarefas a cumprir que mobilizem essas competências às quais, para as necessidades de avaliação, deve poder corresponder, a cada vez, um comportamento observável [...] (LAVAL, 2004, p. 61).

Segundo o autor, “os conhecimentos são reinterpretados no léxico das competências, dos objetivos, das avaliações, dos contratos” (LAVAL, 2004, p. 61), atuando de forma a redefinir o “programa escolar como uma soma de competências terminais exigíveis no final do ano, de ciclos, ou de formação, as quais associa as modalidades de avaliação correspondentes” (LAVAL, 2004, p. 61). Em aproximação com os pressupostos contidos na analítica proposta por Laval (2004), é possível inferir que a produção da *neodocência*, ao longo da segunda metade do século XX, esteve marcada por um processo perpassado pelas contradições do neoliberalismo, ligados ao fato de que.

Nenhuma sociedade pode funcionar se o liame social se resume às águas geladas do cálculo egoísta. A perda de sentido da escola e do saber não é mais do que um aspecto da crise política, cultural e moral das sociedades capitalistas nas quais a lógica predominante traz em si mesma a destruição do vínculo social, em geral, e do vínculo educativo, em particular (LAVAL, 2004, p. 316).

De acordo com Laval (2004, p. 16), a empregabilidade individual torna-se o “conceito norteador”, ao qual a escola média, responsável pela formação dos jovens, precisa se adequar. Neste sentido, a *neodocência* passa a operar sob a lógica empresarial, tendo como horizonte a formação para o mercado de trabalho, devendo, assim, pautar a ação didática na “produção de assalariados adaptáveis” (LAVAL, 2004, p. 16), por meio dos princípios da flexibilidade e da inovação permanente, em um contexto marcado pela incerteza.

Perspectiva que permeia as reformas educativas dimensionadas para o ensino brasileiro, intensificadas a partir das duas últimas décadas do século XX, manifestadas especialmente no processo de reestruturação curricular proposto para a escola de Ensino Médio no país, impactando significativamente no trabalho docente, ao preconizar que os conteúdos deveriam ser didaticamente bem organizados, conforme preceitua a pedagogia dos objetivos e das competências, refletindo um processo caracterizado por Pinar (2007) como reengenharia social.

Com o regresso das ideias de reengenharia social, em função das políticas de educação e formação dos organismos transnacionais do final do século XX, a noção de objetivos é ressignificada nos seus procedimentos curriculares, a partir das noções de competência, resultados de aprendizagem e metas de aprendizagem [...]. A teoria da instrução continua a ser justificada pela pedagogia por objetivos, já que tanto a competência como o resultado da aprendizagem continuam a ser trabalhados numa perspectiva de transformar a aprendizagem em comportamentos esperados, no segmento da tendência eficientista do currículo que se encontra nas políticas de accountability (PACHECO, 2014, p. 93).

Em relação a isso, é importante assinalar que o conceito de reengenharia social da escola destaca a centralidade de um conhecimento com viés utilitário e prático, que envolve uma noção objetiva de conhecimento definido e orientado para o mundo concreto

do mercado (PACHECO, 2014). A escola deve ser o engenho social da fabricação cognitiva de saberes relacionados com contextos específicos da economia, balizando a ação docente na direção destes pressupostos, o que serve como alerta para que a docência não se reduza a uma “atividade mecânica, guiada pelas práticas derivadas da cultura da performatividade” (MOREIRA, 2013, p. 75). Considerando tais racionalidades, a próxima seção vai apresentar as relações entre a *neodocência* e os objetivos comportamentais.

A NEODOCÊNCIA E A CONFIGURAÇÃO DOS OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS EM QUESTÃO

Considerando a perspectiva taylorista de educação, herdada do princípio do século XX, Pacheco (2014) analisa os modos pelos quais a formulação dos objetivos didáticos pelo professor “permite traçar, de forma eficiente e rigorosa, o caminho que o aluno deve seguir, para chegar ao domínio do conhecimento desejado” (PACHECO, 2014, p. 130).

Enquadrada no enfoque da cultura da performatividade, a docência passa a valorizar, dentro do processo educacional, os objetivos e a avaliação em um contexto de aproximação com os princípios da racionalidade taylorista, expressos na teoria da instrução programada², reduzindo a aprendizagem à aquisição de objetivos comportamentais. Perspectiva que reflete o foco principal da “pedagogia por objetivos tal como foi delineada por Bloom³, o seu criador na década de 1950, a partir das ideias de Tyler e de Bruner” (PACHECO, 2014, p. 91). Nestes termos,

² Segundo os pressupostos tayloristas, configura uma racionalidade que orienta a operacionalização do currículo, expressa na organização dos objetivos, atividades e avaliação (PACHECO, 2014).

³ Propôs a organização hierarquizada de objetivos, divididos em três campos: cognitivo, afetivo e psicomotor, dos quais se destaca o cognitivo. Considerada um instrumento de comunicação que facilita a organização do processo de ensino aprendizagem, “a taxonomia de objetivos é um processo de homogeneização curricular, que, partindo dos quatro pilares fundamentais da teoria de instrução, formulados por Tyler, realça a natureza comportamental da aprendizagem” (PACHECO, 2014, p. 92).

O uso pedagógico da taxonomia de objetivos valoriza quer a hierarquia da aprendizagem, quer a sua ordem lógica, de natureza psicológica, pois o que se pretende é a descrição do comportamento metacognitivo do aluno, com a finalidade de tornar viável a mensuração daquilo que ele é capaz de obter em termos de resultados educacionais (PACHECO, 2014, p. 92).

Dito de outra forma, a taxonomia de objetivos produziu uma importante “ferramenta pedagógica com forte impacto na organização do currículo e na planificação didática, que resultaria num dos mais poderosos instrumentos de standardização curricular” (PACHECO, 2014, p. 92).

O trabalho docente em torno da organização dos objetivos de ensino para o 2º Grau, no final da década de 1970, esteve centrado nas técnicas de formulação de objetivos comportamentais que circunscreveram o processo de ensino-aprendizagem a objetivos estabelecidos em torno do comportamento do aluno e do comportamento do professor.

Neste caderno, procuramos comentar algumas maneiras de tornar mais provável que os alunos aprendam e, assim, tornar mais eficiente o seu trabalho de professor. Neste sentido, veremos **como colocar objetivos para o ensino, bem como o porquê de colocar esses objetivos; sugerimos, também, um procedimento para a continuidade de seu trabalho após a colocação dos objetivos;** finalmente, veremos algumas providências necessárias para a execução de seu plano de ensino (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 2, grifos nosso).

Deste modo, os objetivos eram “extraídos das informações que, por meio de verbos, expressassem desempenhos nos quais os alunos demonstrassem seu domínio do conhecimento” (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 484). Assim, o trabalho do professor se concentrava em

[...] delimitar os comportamentos-objetivo, identificar os comportamentos intermediários que precisariam ser aprendidos

para a consecução de cada comportamento-objetivo, construir as sequências de aprendizagem e as etapas ou unidades que comporiam o processo de aprendizagem, projetar as condições antecedentes e consequentes facilitadoras e reforçadoras dos comportamentos envolvidos nos comportamentos-objetivo etc., até poder **constituir um programa de aprendizagem para desenvolver esses comportamentos-objetivo**, envolvendo além da aplicação, a própria avaliação de sua eficácia e a comunicação desse tipo de trabalho para ser coerente com os princípios fundamentais da Análise do Comportamento (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013, p. 487, grifo nosso).

Em relação à produção da *neodocência* no Ensino Médio, a definição de uma cadeia comportamental, expressa por meio de objetivos que determinam o que deve ser aprendido, representam um dos elementos centrais dos processos de escolarização, ao longo da década de 1980. Conforme indica o material de pesquisa,

Num esforço por racionalizar a ação pedagógica, tornando-a mais coerente com os objetivos confessados, os estudos educacionais enveredam pelo caminho da análise da *relação entre comportamentos esperados e métodos e técnicas, conteúdos e sistemas de avaliação*, manipulados pelos professores como *instrumento para a obtenção dos objetivos que persegue* (CENAFOR, 1979, p. 130, grifo nosso).

Nesse sentido, o conjunto de excertos apresentados mostra que a prática docente estava vinculada a uma forma de planejamento que objetivava elaborar um “esquema básico dos comportamentos”, estabelecido quando os objetivos de ensino fossem expressos sob a forma de comportamentos. Assim, o conhecimento escolar, manifestado nos conteúdos, poderiam ser transformados em ações observáveis.

EXEMPLOS DE LEVANTAMENTO DE SEQUÊNCIAS COMPORTAMENTAIS EM DIFERENTES MATÉRIAS. PORTUGUÊS - **Comportamento esperado: corrigir os erros de sintaxe de regência que aparecem em trechos de estórias.** - dizer as regências corretas dos verbos, substantivos e adjetivos que aparecem nos erros identificados. - **identificar** o tipo de erro (de

um verbo sobre substantivo; de um substantivo sobre adjetivo; de um adjetivo sobre um complemento; de número; de gênero). - **identificar** os erros de regência. **HISTÓRIA Comportamento esperado: comparar diferentes ciclos econômicos.** - **identificar** semelhanças e diferenças entre os ciclos quanto às suas características. - **descrever** como cada característica ocorre em cada um dos ciclos (caracterizar cada um dos ciclos) - **listar** as características que deveriam ser comparadas. - **selecionar** os ciclos econômicos a serem comparados. **GEOGRAFIA Comportamento esperado: comparar as diferentes regiões brasileiras quanto às suas principais características.** - **identificar** diferenças e semelhanças entre as regiões quanto às suas características. - **descrever** como cada característica ocorre em cada uma das regiões. - **listar** as características que deveriam ser comparadas (CENAFOR, v. 3, 1980, p. 45-46, grifo nosso).

Diante disso, mais do que “comportamentalizar informações existentes nos livros” (KIENEN et al., 2013, p. 487), a importância que os objetivos assumiram no processo de aprendizagem, enfatiza seu caráter essencialmente operacional, explicitando de maneira clara “o que o aluno terá que fazer, para comprovar com exatidão se alcançou os objetivos propostos” (CANDAUI, 1969, p. 91).

Nesse contexto, assume centralidade as teorizações de Skinner (1967), a partir da ênfase nos objetivos, que configura o desenvolvimento de uma engenharia do comportamento, na qual a tarefa de ensinar é o “ato de facilitar a aprendizagem” (SKINNER, 1967, p. 4). Nestas condições, a proposta “skinneriana proporcionava grande clareza ao processo de ensino, em decorrência da decomposição do objetivo final em comportamentos observáveis” (SOUZA JR; MIRANDA; CIRINO, 2018, p. 458).

A ênfase do processo educativo e do trabalho docente traduzia “o enfoque na operacionalização dos objetivos comportamentais, que deveriam ser expressos como ações publicamente observáveis do alunado” (SOUZA JR; MIRANDA; CIRINO, 2018, p. 458). Perspectiva que envolve mecanismos de Instrução Programada nos quais os objetivos

representam as “metas do processo de ensino- aprendizagem, em termos operacionais” (BREGLIA; LIMA, 2008, p. 458), visando à obtenção de comportamentos passíveis de mensuração e assumindo centralidade em relação ao desenvolvimento do trabalho docente.

A Teoria da Instrução Programada torna-se, assim, operacionalizável na prática docente por meio de uma pedagogia centrada nos objetivos, convertidos, posteriormente em competências, voltadas para a obtenção de resultados de aprendizagem, segundo os padrões estabelecidos. Conversão que será detalhada na próxima seção, ao problematizar as conexões entre a emergência de uma *neodocência* para o Ensino Médio e a perspectiva dos objetivos como competências que assumiu centralidade a partir da década de 1990.

NEODOCÊNCIA E OBJETIVOS COMO COMPETÊNCIAS: CONFIGURAÇÕES DA GESTÃO DA AULA NO ENSINO MÉDIO

As políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990 no Brasil, trouxeram uma nova abordagem para os objetivos educacionais, traduzidos em habilidades e competências que afetaram profundamente o trabalho docente. Políticas que produziram novas configurações em torno do conceito de *neodocência* no qual, conforme Dias e Lopes (2003, p. 1156) “mantém-se nas recentes reformas a vinculação entre educação e interesses do mercado, já identificada em outras épocas: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado”.

A implementação da lógica das competências parece conduzir a um esvaziamento dos conteúdos escolares, na medida em que “há um deslocamento da valorização atribuída à aprendizagem realizada

pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados” (RICARDO, 2010, p. 612). Dimensão que se evidencia na figura 1, que faz parte de um encarte produzido pela TV Escola, direcionado aos professores do Ensino Médio, onde as competências relacionadas ao saber-fazer substituem o campo antes destinado aos objetivos de ensino.

Figura 1: Descobrendo a célula

Descobrendo a célula

CONCEITOS A EXPLORAR

Q uímica	Aminoácidos. Síntese de proteínas.
	Reações químicas que consomem e produzem energia: gráfico de energia de ativação e velocidade de reações.
	Fotossíntese
	Catálise.
	Oxirredução.
	Osmose: membranas semipermeáveis.
	Efeitos coligativos.

B

Biologia	Célula: divisão celular; estrutura e função das diversas partes da célula; diferenciação celular; histórico da descoberta da célula.
	Desenvolvimento embrionário.

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

Q uímica	Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar para compreender fenômenos naturais.
	Identificar fontes de informação e formas de obter informações relevantes para o conhecimento de Química.

Fonte: Encarte TV Escola –Série Como Fazer E. M. – Descobrendo A Célula – 2000.

Nesta perspectiva, torna-se importante problematizar os impactos para o processo formativo dos estudantes e também para a docência de tal substituição, considerando que “reduzir o conhecimento escolar a competências e a metas, por mais diversas que sejam em termos da sua enunciação pelos diferentes domínios de aprendizagem” (PACHECO, 2014, p. 95). Analítica que, seguindo o

autor, é perpassada pela emergência de uma “agenda social de tornar a escola mais funcional e competitiva, digamos que mais facilitadora das aprendizagens dos alunos, pois o que lhes pede é o saber-fazer, o conhecimento tácito, a praticabilidade” (PACHECO, 2014, p. 95).

Por conseguinte, competência não existe sem conhecimento, já que este constitui a condição do exercício daquela. A fronteira pedagógica é erigida quando se defende a tranquilidade da competência em detrimento do conhecimento, como se a mobilização dos recursos cognitivos fosse realizada pelos alunos, a partir de aprendizagens não escolares e informais. Por isso, debater as aprendizagens escolares em torno da competência operacional é persistir na reprodução do conhecimento, tal como acontece nos pressupostos pedagógicos do objetivo (de natureza comportamental), secundarizando-se a noção mais ampla de competência, que não é reduzível ao saber fazer e a praticabilidade do conhecimento (PACHECO, 2014, p. 95).

A pedagogia das competências representa um modelo de gestão da sala de aula, pautado na eficiência do processo pedagógico, configurando um instrumento que reforça não só a racionalidade técnica, mas “também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo prolongamento da pedagogia por objetivos” (PACHECO, 2004, p. 384). Sob tais condições, as competências configuram importantes modificações na docência, no que se refere à

[...] preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (...) Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. *Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas (...) a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor* (BALL, 2005, p. 548, grifo nosso).

A analítica produzida por Ball (2005) encontra sentido, também, nos pressupostos relativos à teoria do capital humano, revitalizados

no contexto neoliberal por meio de um quadro de precarização que passa a atingir parcelas cada vez mais amplas da população. Tal quadro reforça a necessidade dos sujeitos adquirirem competências vinculadas a um conjunto de aprendizagens práticas, capazes de oferecer conhecimentos úteis que sirvam como proteção diante da instabilidade e da incerteza, marcas da sociedade contemporânea, assinalada por um processo de aprendizagem permanente (LAVAL, 2004; LIMA, 2012; BARBOSA, 2018). Contexto evidenciado na substituição dos objetivos de ensino por competências direcionadas a um saber fazer, conforme apresenta a Figura 2.

Figura 2 - Da relatividade ao Big-bang

Da relatividade ao Big-bang

CONCEITOS A EXPLORAR

Física

Referencial inercial e movimento relativo.

Posições de Galileu, Newton e Einstein quanto ao referencial de movimentos.

A gravitação segundo a teoria da relatividade.

Modelos de universo e limites de validade e aplicação.

Espaço, tempo, grandezas fundamentais e derivadas.

Cinemática: movimento, velocidade, aceleração, trajetória, referencial e coordenadas.

Matemática

Espaço curvo.

Geometrias não-euclidianas.

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

Física

Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos e experimentos científicos e tecnológicos.

Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.

Desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções.

Desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender.

Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das Ciências Naturais.

Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas e relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.

Produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões.

Reconhecer o sentido histórico da ciência e da tecnologia, percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio.

Entender a relação entre o desenvolvimento das Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuser e se propõe resolver.

Fonte: Encarte TV Escola –Série Como Fazer E. M.
– Da Relatividade Ao Big Bang – (1999).

A centralidade que a perspectiva das competências assumiu nas políticas educacionais implementadas para o Ensino Médio, especialmente no final da década de 1990, foi traduzida nos impressos pedagógicos direcionados aos docentes desta etapa da escolarização, assim como expressa a Figura 2. Orientações que expressam as racionalidades performativas neoliberais que passaram a operar no centro da dinâmica curricular, manifestadas especialmente na “passagem do ensino para a aprendizagem e dos objetivos para os resultados, com a reafirmação das competências como padrão do conhecimento” (PACHECO, 2011, p. 8).

Tal lógica não só é uma faceta visível da política de prestação de contas - em que o resultado vale mais que o processo e onde

os resultados da aprendizagem, operacionalizáveis em metas de aprendizagem, representam um regresso aos objectivos curriculares de nível/ciclo/ano e aos objectivos mínimos, só que agora trabalhados no sentido da avaliação de competências (PACHECO, 2011, p. 8).

Posicionamento alicerçado em uma perspectiva mais ampla, na qual o conhecimento escolar assume centralidade na agenda econômica, evidenciando a necessidade de “profissionais mais competentes e da algebrização do conhecimento, dado que o sistema educativo é traduzido em números que expressam os resultados de aprendizagem” (PACHECO, 2004, p. 384).

A exemplo disso, os impressos pedagógicos produzidos na década de 1990 destacam, nos modelos de planos de aula elaborados, a ênfase nas competências a serem desenvolvidas a partir dos conceitos/conteúdos selecionados.

Deste modo, a produção da *neodocência* parece estar fortemente vinculada à ideia de competências, o que contribui, em grande medida, para que os professores sejam considerados cada vez mais como “**técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas** e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário é cada vez mais limitado” (DAY, 2006, p. 154, grifo nosso). Neste sentido, é importante lembrar que o contexto no qual a ideia de competências assume centralidade em relação à docência no Ensino Médio brasileiro é marcado pela emergência de “sociedades do espetáculo, da competição, do consumo e do conhecimento” (PACHECO, 2004, p. 380). Diante desta realidade, segundo o autor, “novas disposições, respectivamente, relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas dos professores se tornam necessárias” (PACHECO, 2004, p. 380).

A este respeito, Masschelein e Simons (2014), apresentam que a importância assumida pelo conceito de competência está vinculada à perspectiva da empregabilidade, considerando que diz

respeito a “um conjunto específico de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho de determinadas tarefas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 112). Nas palavras dos autores, a dinâmica das competências materializa o potencial de empregabilidade do sujeito, configurando um processo permanente de qualificação. Nestes termos, na analítica proposta por Masschelein e Simons (2014, p. 12), a tarefa da escola, e de maneira mais específica, da docência, é “maximizar a empregabilidade”. Isto através da reformulação constante dos objetivos e do currículo, para garantir a sintonia entre competência e qualificação, enquadradas em uma dinâmica utilitarista, orientada pelas exigências da sociedade e do mercado.

A performatividade impulsiona o docente a moldar-se, por meio da tecnologização da ação pedagógica, em busca de indicadores capazes de garantir um melhor desempenho, em termos de aprendizagem. Tais configurações inscrevem a competitividade como elemento principal na dinâmica performativa, através da implementação de “uma cultura de teste e de exibição” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 114). Nela, o foco no desempenho e nos resultados da aprendizagem figura como um novo imperativo para a docência, por meio da implementação da “inovação competitiva como caminho para a excelência, demonstrada através de indicadores de qualidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 114).

A produção da *neodocência* está fundamentada, também, nas configurações de um “professor flexível” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 147), assemelhando o trabalho docente ao funcionamento de uma empresa, organizada a partir dos pressupostos de uma neogestão dos processos formativos, especialmente através da padronização de suas práticas, tangenciadas pelo processo de responsabilização.

A respeito disto, torna-se importante destacar que o espetáculo, a competição e o consumo são aspectos característicos da sociedade do conhecimento, no qual as aprendizagens são supervalorizadas, considerando a sua utilidade e instrumentalidade, em relação ao

potencial de competitividade capaz de produzir. É o que fundamenta a noção de competências, vinculada à garantia de eficiência dos resultados do trabalho do professor (HARGREAVES, 2004; PACHECO, 2004). Deste modo, a *neodocência* passa a ser fundamentada na “mistificação da aprendizagem ao longo da vida e na religiosidade da competência” (PACHECO, 2004, p. 384).

As configurações da docência centrada nas competências reduzem os professores a “técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário - uma das características essenciais de um profissional autônomo - é, assim, cada vez mais limitado” (PACHECO, 2004, p. 383).

É importante lembrar que, em termos educacionais, de acordo com Laval (2004), o desenvolvimento de competências vincula-se a um conjunto de conhecimentos orientados para a ação, configurando um saber de ordem prática. Na visão do autor, as racionalidades da economia neoliberal traduzem a perspectiva da competência como “aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2004, p. 55), em conexão com os pressupostos de eficácia, flexibilidade, inovação e competitividade, exigidos pelas características da sociedade do conhecimento. Segundo Laval (2004), competência, enquanto categoria que integra o campo de ação das nuances da economia neoliberal, representa, também, uma importante estratégia de individualização, em termos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na direção do que foi apresentado até aqui, é importante assinalar que o foco no estabelecimento de uma “competência operacional contribui para a adoção de métodos ativos, centrados nos alunos” (PACHECO, 2014, p. 130). Neste sentido, na visão do autor, com a “valorização do conhecimento prático, convertido em competências, a globalização reforça o lado mais universal e eficiente da escola, através de uma pedagogia dinâmica, motivadora e eficiente” (PACHECO, 2014, p. 130). Isto em um contexto marcado pela ênfase nas pedagogias produtivistas, “orientadas por padrões educacionais, como por exemplo, as avaliações em larga escala e pelos testes standardizados” (PACHECO, 2014, p. 129).

Racionalidades que, na atualidade, parecem traduzir que “a pedagogia por competências retoma a pedagogia por objetivos, tanto pela ênfase dada à delimitação operacional dos conteúdos de aprendizagem, na perspectiva “de um ‘saber-fazer’” (PACHECO, 2014, p. 130).

Torna-se importante alertar para a necessidade de revitalizar outra perspectiva para a docência, que amplie a noção de capacitação, construindo caminhos alternativos à condição de precarização ditada pelas agendas políticas que fazem parte da racionalidade neoliberal. É necessário um enfoque que se afaste do utilitarismo economicista e seja capaz de envolver as dimensões cognitivas, psicológicas e políticas, no campo de formação dos sujeitos (BARBOSA, 2018).

Deste modo, as possibilidades do processo formativo do Ensino Médio vão além da perspectiva estritamente econômica, em direção a uma prática “interessada em ajudar as pessoas a ler, a compreender, a problematizar, a desafiar e a lidar com a precariedade manufaturada, construída e disseminada nas formações sociais atuais” (BARBOSA, 2018, p. 594). Nestes termos, inscreve-se o grande desafio para a

docência no Ensino Médio brasileiro na atualidade: reconfigurar a perspectiva da *neodocência* em uma prática capaz de transpor um ideário de formação vinculado à dimensão econômica e abrir caminhos capazes de contribuir com a produção de “outra razão do mundo”, conforme anunciam Dardot e Laval (2017).

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, p.539-564, dez. 2005.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação, vida precária e capacitação. *Educ. Soc., Campinas*, v. 39, nº. 144, p.584-599, jul.-set., 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BREGLIA, Vera Lucia Alves; LIMA, Cecília Neves. A formação dos professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos. In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (org.) *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p.179-212.

CANAU, Vera Maria. *Ensino Programado: Uma nova tecnologia didática*. Iter Edições: Rio de Janeiro, 1969.

CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Serviço de Pesquisa. Processo Ensino-Aprendizagem: Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas. *Caderno de aula expositiva*. 2. ed. rev. . aum. São Paulo, 1980 . v. 1.

CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Serviço de Pesquisa. Processo Ensino-Aprendizagem: Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas. *Caderno de exercício escrito*. 2. ed. rev. aum. São Paulo, 1980. v. 2.

CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Serviço de Pesquisa. Processo Ensino-Aprendizagem: Curso Programado Individualizado para Treinar Professores de 2º Grau a Programar suas Disciplinas. *Caderno de Programação*. 2. ed. rev. aum. São Paulo, 1980. v. 3.

DAY, Christopher. *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2006.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum*: Ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2004.

KIENEN, Nádia; KUBO, Olga Mitsue, BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta comportamentalia*, v. 21, n. 4, p. 481-494, 2013.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, Licínio. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. (In.) OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013, p. 69-96.

OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, José Augusto. Ser professor no contexto da sociedade do conhecimento. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 383-385, maio/ago. 2004.

_____. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Rev. Lusófona de Educação*, n.17, Lisboa, 2011.

PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr., 2014.

PINAR, William. *O Que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 605-629, maio-ago. 2010.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1967.

SFREDO, Marta Luiza. *A produção da neodocência no Ensino Médio brasileiro na segunda metade do século XX: entre a eficiência pedagógica e a renovação curricular*. São Leopoldo: Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015475, p. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15475.074>

SOUZA JR., Eustáquio José de; MIRANDA, Rodrigo Lopes; CIRINO, Sérgio Dias. A recepção da instrução programada como abordagem da análise do comportamento no Brasil nos anos 1960 e 1970. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.449-467, jan./abr. 2018.



Daiana Bastos da Silva Santos

ENSINO MÉDIO, MÍDIA
PEDAGÓGICA IMPRESSA
BRASILEIRA E FLEXIBILIDADE:
percursos investigativos

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.625.66-87

INTRODUÇÃO

Em estudo recente, que resultou na minha dissertação de mestrado⁴, busquei compreender os sentidos de flexibilidade para o Ensino Médio brasileiro, emergentes no decorrer da última década, elencando como objetivos específicos: i) mapear os sentidos da flexibilidade nos periódicos pedagógicos pesquisados; ii) identificar o contexto sociopolítico e cultural que tais sentidos produzem e no qual foram produzidos, investigando as demandas que buscam atender ao contexto pesquisado; e iii) analisar como os sentidos de flexibilidade se articulam na contemporaneidade.

Dessa forma, interessou-me interrogar: *como os sentidos de flexibilidade se apresentam e se articulam na mídia pedagógica impressa pesquisada no Brasil no decorrer da última década?* Ainda, o escopo investigativo foi composto pelas discussões da teoria social contemporânea; pelo estudo da mídia impressa como um campo de visibilidade das demandas e práticas sociais; e pela teorização analítica pós-estruturalista.

Diante disso, elegi a mídia pedagógica impressa brasileira como material de análise, mais especificamente uma revista voltada para professores, educadores e interessados em discussões sobre Ensino Médio. Assim, a materialidade empírica da pesquisa é composta de textos – reportagens, artigos e editoriais – da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, abrangendo as publicações desde a sua criação, em 2009, até o primeiro trimestre de 2019, quando sua produção e distribuição foi cancelada.⁵

⁴ SANTOS, Daiana B. S. A Constituição da Flexibilidade no Ensino Médio Brasileiro: estratégias políticas em ação. 2020. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

⁵ A decisão do cancelamento, por parte da editora Grupo A, ocorreu durante a produção da pesquisa, mais precisamente no início do ano de 2019. A *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* foi uma publicação da editora Grupo A, e seu foco editorial era voltado para o Ensino Médio. De acordo com o editorial da primeira edição, em 2009, a revista tinha como fim possibilitar o debate entre todos os envolvidos com essa etapa da educação básica.

Tal pesquisa possibilitou evidenciar como resultados uma tríade de tecnologia política e contemporânea, em outras palavras, três sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro, mapeados no contexto pesquisado por meio dos percursos metodológicos adotados, quais sejam: a flexibilidade curricular, a flexibilidade pedagógica e a flexibilidade como uma habilidade a ser desenvolvida no e pelo sujeito empreendedor. Tais sentidos foram mobilizados no sentido de responder à questão de pesquisa e se apresentam como estratégias políticas e contemporâneas que se articulam (e por vezes se desenvolvem) concomitantemente, de forma transversal e não linear.

Nesse contexto, esta escrita busca apresentar os caminhos metodológicos e evidenciar a mídia impressa pedagógica brasileira como uma possibilidade de materialidade empírica, que dá visibilidade às pautas sociais de seu tempo. Desse modo, estrutura este artigo, para além da introdução, em quatro seções que visam a descrever o percurso investigativo, a composição e a análise diante dos materiais midiáticos investigados, não como uma receita metodológica, mas sim como um modo de imersão nos materiais midiáticos diante de tantos outros possíveis.

Na seção intitulada *Governamentalidade: uma grade de inteligibilidade*, situo a teorização escolhida para fundamentar o processo de análise; mais especificamente, apresento a grade analítica utilizada. Na segunda seção, *A mídia pedagógica impressa: uma possibilidade analítica*, realizo um breve retrospecto histórico com o intuito de compreender a mídia impressa pedagógica enquanto uma possibilidade de superfície analítica. Por sua vez, na seção intitulada *A superfície investigada e a composição do corpus analítico*, descrevo como se deu a composição da substancialidade empírica, apresento o *corpus* de análise da pesquisa e as ferramentas teórico-conceituais empregadas para a leitura do material empírico. Na subseção *Mídia Pedagógica Impressa: superfície de visibilidade das pautas sociais*,

apresento brevemente os resultados obtidos na referida pesquisa, adotando o material midiático enquanto um campo de visibilidade das pautas e demandas sociais e políticas de um determinado tempo.

GOVERNAMENTALIDADE: UMA GRADE DE INTELIGIBILIDADE

A grade de inteligibilidade com a qual busquei me aproximar das interrogações da referida pesquisa pautou-se nos estudos foucaultianos em torno do conceito de *governamentalidade* (FOUCAULT, 2008) para pensar algumas das questões educativas do nosso tempo colocadas em evidência por artefatos midiáticos e pedagógicos. Essa grade me auxiliou a circundar a flexibilidade no Ensino Médio brasileiro olhando para a sua exterioridade, enquanto uma tecnologia de governo, para compreender quais estratégias a constituem. Logo, trata-se de um preceito e/ou noção metodológica de “[...] passar por fora da instituição para substituí-la pelo ponto de vista global da tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 157); ou ainda “como racionalidade política, as governamentalidades devem ser analisadas como práticas, como conjunto de tecnologias de governo, *maquinaria ou aparato intelectual* para tornar pensável a realidade [...]” (GARCIA, 2010, p. 448, grifo do autor).

Assim, interessa pensar com Michel Foucault quanto às estratégias que essa racionalidade coloca em ação, por meio de uma leitura política e da análise das pautas sociais que são colocadas em visibilidade na atualidade referentes ao Ensino Médio brasileiro. Para tal, optei pela compreensão de estratégia enquanto “[...] o conjunto dos procedimentos racionais e das técnicas pensadas, através das quais, na época, se pretendia agir sobre a conduta dos indivíduos, adestrá-los, reformá-los...” (FOUCAULT, 2006, p. 329).

Nesse movimento, realizei algumas escolhas metodológicas e selecionei a materialidade empírica. Diante disso, optei pela mídia pedagógica impressa como uma possibilidade de superfície analítica, compreendendo-a “como um campo de visibilidade das pautas sociais de um determinado tempo” (SILVA, 2011, p. 104). Tal opção conduz o olhar para as práticas colocadas em evidência por tal artefato cultural e para sua articulação na constituição de sentidos de flexibilidade – mais precisamente no âmbito do Ensino Médio brasileiro. Assim, a escolha da mídia impressa como superfície analítica possibilita “[...] ler a *gramática política de nosso tempo* sem uma busca dos documentos oficiais e suas verdades, mas pelas *periferias*, pelas *exterioridades*”. (SILVA, 2011, p. 112, grifo do autor).

Por meio de uma análise documental, em que “o pesquisador descontrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento” (CELLARD, 2012, p. 304), investiguei a materialidade empírica desconstruindo-a e a reconstruindo no processo investigativo. Em relação a esse processo, Pimentel (2001), ao citar a pesquisadora Mitsuko Antunes, refere-se a um trabalho de *garimpagem* do pesquisador no contato com os documentos:

“[...] se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema de pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como um quebra-cabeça” (PIMENTEL, 2001, p. 180.).

Dessa forma, compreendo que, na análise documental, o pesquisador realiza uma espécie de “garimpo” nos documentos.

Na composição de leitura da materialidade investigada, também me aproximei da teorização foucaultiana quanto à compreensão do “documento como monumento” (FOUCAULT, 2013). O filósofo francês propõe a compreensão do documento como um monumento, perspectiva na qual a própria história muda sua posição acerca do

mesmo registro. “O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros”. (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Segundo o historiador Jacques Le Goff (1996), apenas a análise do documento como monumento permite à memória coletiva a sua recuperação. Assim, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545). Nesse sentido, ele não está ali como uma matéria inerte, à espera de ser descoberto e/ou ser desvelado, mas configura-se como um documento inventado e criado em um determinado tempo, no interior de relações de poder.

Diante disso, não busquei a “verdade” nos documentos midiáticos analisados. Ao contrário: entendo a verdade como algo inventado no interior de relações de poder de um determinado tempo. Assim, voltei meu olhar para os documentos buscando compreender quais sentidos de flexibilidade, no âmbito do Ensino Médio brasileiro, estão presentes no material analisado e de que forma tais discursos se articulam enquanto verdades educacionais desse tempo.

Devido às múltiplas possibilidades de caminhos a serem percorridos metodologicamente, apresento uma síntese da estruturação metodológica do trabalho, descrevendo, na subseção a seguir, os aspectos relevantes sobre a mídia impressa e, mais precisamente, a mídia pedagógica impressa enquanto possibilidade analítica.

A MÍDIA PEDAGÓGICA IMPRESSA: UMA POSSIBILIDADE ANALÍTICA

A materialidade investigativa analisada na referida pesquisa, como já mencionado, foi a mídia pedagógica impressa brasileira, mais precisamente a *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. O periódico em questão é uma publicação voltada para o Ensino Médio e compõe um dos eixos editoriais da Revista Pátio, que possui outras versões, voltadas para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Tal opção se deu diante da possibilidade de problematização do objeto de pesquisa. Ao realizar tal escolha, não busquei centralizar a análise nesse periódico, mas na sua superfície, naquilo que a publicação torna visível, buscando problematizar, por meio da sua exterioridade, as práticas que tornam visíveis a constituição da flexibilidade na atualidade, afastando-me da busca por suas origens. Assim, considere os diversos textos e imagens como parte da historicidade e constituintes do jogo político de um determinado tempo. Dito isso, passo a pontuar a possível potência da mídia impressa enquanto superfície analítica.

As pesquisadoras Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca (2012) reforçam que “os impressos que por aqui circularam em duzentos anos não só testemunham, registram e veiculam nossa história, mas são parte intrínseca da formação do país” (MARTINS; LUCA, 2012, p. 8). A primeira revista no Brasil, segundo a pesquisadora Maria Celeste Mira (2001), data de 1812. Intitulada *As Variedades ou Ensaios de Literatura*,⁶ ela foi criada por meio de uma iniciativa do editor

⁶ A revista, “segundo ela própria, propõe-se a publicar discursos sobre costumes e virtudes morais e sociais, algumas novelas de escolhido gosto e moral, extratos de história antiga e moderna, nacional ou estrangeira, resumos de viagens, pedaços de autores clássicos portugueses – quer em prosa, quer em verso – cuja leitura tenda a formar gosto e pureza na linguagem, algumas anedotas e artigos que tenham relação com os estudos científicos propriamente ditos e que possam habilitar os leitores fazer-lhes sentir a importância das novas descobertas filosóficas”. Como todas as outras de sua época, *Variedades* também tinha cara e jeito de livro (SCALZO, 2008, p. 27).

português Antonio da Silva Serva, que, com a vinda da família real para o Brasil, estabeleceu-se em Salvador. Segundo Mira (2001), ainda que não seja “possível caracterizar com rigor as revistas do século XIX, é possível fazer algumas observações” (MIRA, 2001, p. 17).

Mira (2001) salienta que o contexto em que tais revistas emergiram era permeado por leitores de uma pequena elite culta, majoritariamente masculina, e que somente a partir da segunda metade do século, quando jovens brasileiras advindas de famílias abastadas passaram a frequentar a escola, um público leitor feminino começou a se formar. Ainda segundo a autora, a imprensa do século XIX tinha um mercado incipiente, mas não autônomo. Porém, “a passagem do século marcará uma lenta e permanente mudança na imprensa diária” (MIRA, 2001, p. 19). Com a introdução de novas técnicas advindas da Europa, como a fotografia e a evolução do processo de impressão, o mercado das revistas modificou-se, reposicionando o lugar do repórter, das revisões e dos editores. Dessa forma, “as características dessas novas publicações apontam para uma ampliação do público” (MIRA, 2001, p. 22).

Ao longo do século XIX, a revista ganhou espaço, virou e ditou moda. Principalmente na Europa e também nos Estados Unidos. Com o aumento dos índices de escolarização, havia uma população alfabetizada que queria ler e se instruir, mas não se interessava pela profundidade dos livros, ainda vistos como instrumentos da elite e pouco acessíveis. Com o avanço técnico das gráficas, as revistas tornaram-se o meio ideal, reunindo vários assuntos num só lugar e trazendo belas imagens para ilustrá-los. Era uma forma de fazer circular, concentradas, diferentes informações sobre os novos tempos, a nova ciência e as possibilidades que se abriam para uma população que começava a ter acesso ao saber. (SCALZO, 2008, p. 20).

Já no início do século XX, segundo a jornalista Marília Scalzo (2008), acompanhando as transformações científicas e tecnológicas, as revistas “[...] apresentam um nível de requinte visual antes inimaginável” (SCALZO, 2008, p. 29). *A Revista do Brasil*, por exemplo,

é considerada um marco no que tange à reformulação dos impressos que circulavam no país.

Nesse cenário, também foi criada, em 1928, por Assis Chateaubriand, a revista *O Cruzeiro*. A publicação “tornou-se uma das revistas de maior vendagem na história do país, quanto mais para sua época” (MIRA, 2001, p. 23). Além disso, referida publicação modificou a imprensa nacional “[...] através da publicação de grandes reportagens e dando uma atenção especial ao fotojornalismo” (SCALZO, 2008, p. 30). Em consonância com essa linha editorial, no ano de 1966, foi lançada a revista *Realidade*, que, segundo Scalzo (2008), foi uma das mais importantes e conceituadas publicações brasileiras.

Anteriormente, em 1942, havia sido lançada, no Brasil, a *Seleções*, uma publicação norte-americana já consolidada “[...] que condensava artigos editados em outras revistas e jornais e oferecia ao leitor uma variedade de assuntos que ele não encontraria em nenhum outro lugar” (SCALZO, 2008, p. 23). Tal periódico emergiu com grande impacto no país, na década de 1950, com aproximadamente 500 mil exemplares por edição, tornando-se a principal concorrente de *O Cruzeiro*. Nesse período, o que aconteceu no Brasil foi “[...] uma ampliação do público leitor, efeito da política de escolarização do Governo Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e a reforma Campos” (MIRA, 2001, p. 27).

Nessa conjuntura, as revistas da primeira metade do século XIX cederam lugar “[...] a publicações mais especializadas, dentre as quais a primeira a se destacar será a imprensa feminina” (MIRA, 2001, p. 39). Ao acompanhar, no século XX, nas décadas de 1950 e 1960, o desenvolvimento da indústria, as revistas começaram a delinear o “moderno conceito de segmentação editorial” (SCALZO, 2008, p. 33).

Mira (2001, p. 10), referindo-se ao debate da “desmassificação da cultura”, salienta que “[...] as revistas são um meio privilegiado para

abordar a questão: elas sempre foram mais segmentadas”.⁷ Nesse contexto, a pesquisadora ressalta, ainda, que o leitor passou a ser um consumidor em potencial – e o editor, por sua vez, um especialista nesses grupos de consumidores.

Essa breve contextualização do surgimento do mercado de revistas no Brasil permite a compreensão da mídia impressa no âmbito de suas especificidades, tal como a relação de proximidade com o seu leitor, por exemplo. Tais publicações atuam no processo de subjetivação de seu público, também colocando em evidência práticas do seu tempo. Em contraponto, como limitação, cada revista anuncia a “superficialidade” das temáticas abordadas, de forma a “capturar” seu leitor, como um bom produto midiático – o que reafirma a potência desses materiais enquanto meio de visibilidade das pautas sociais do seu tempo. Esses elementos potencializam a escolha de periódicos pedagógicos, que, por serem segmentados, dirigem-se a um público composto por educadores e interessados na esfera educacional, tais como pensadores e gestores.

A SUPERFÍCIE INVESTIGADA E A COMPOSIÇÃO DO CORPUS ANALÍTICO

A Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, já na sua primeira edição, em 2009, por meio de seu editorial, apresenta-se como “uma nova ferramenta para a formação docente” (ROJAS, 2009, p. 5). A publicação aponta a urgência de se criar um veículo voltado

⁷ A pesquisadora esclarece que se refere ao termo “segmentação” de acordo com o que prevê na sua obra intitulada *O Leitor e a Banca de Revistas: a segmentação da cultura no século XX*, pensando “o processo de segmentação de uma maneira mais ampla, estendendo a ideia a todas as revistas, grandes ou pequenas, procurando perceber o que as diferenciava uma das outras, ou melhor, qual a especificidade dos leitores de cada uma delas” (MIRA, 2001, p. 11).

especificamente ao Ensino Médio, devido à carência de um espaço de socialização, discussão e aprofundamento teórico para essa etapa de ensino. Assim, ao mesmo tempo em que o periódico em questão é voltado para a formação docente, ele também é direcionado para o Ensino Médio, configurando-se como um dos poucos materiais midiáticos com foco específico nessa etapa da educação básica. Tal fato se torna central na escolha do periódico pedagógico em questão como material de investigação. Dessa forma, a *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* tem tiragem trimestral e é segmentada, voltada para professores, educadores e interessados na Educação como um todo.

Em relação ao público-alvo de publicações periódicas, Marília Scalzo (2008) destaca, como uma das especificidades do jornalismo de revista, a imersão desse tipo de publicação no espaço privado – ou seja, a publicação conhece o seu leitor: “é na revista segmentada, geralmente mensal, que de fato se conhece cada leitor, sabe-se exatamente com quem se está falando” (SCALZO, 2008, p. 15). Ainda, ressalto que, no período de 2013 a 2014, graças a verbas públicas, a publicação estava sendo distribuída em escolas de educação básica.⁸

Diante da materialidade escolhida, passo a descrever como se deu a constituição do *corpus* analítico. A primeira imersão no material se deu por meio da elaboração de um arquivo digital. Após a composição desse arquivo, contendo 39 edições da revista e contemplando o período de abril de 2009 a fevereiro de 2019, elaborei uma planilha de

⁸ No período de 2013 a 2014, por meio de recursos advindos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Governo Federal proveu obras didáticas, pedagógicas e literárias. Foi distribuído um total de 306.300 mil exemplares de periódicos didáticos para a educação básica. Como critério, estabeleceu-se, por exemplo, que toda escola que possuisse 1.251 alunos ou mais matriculados no Ensino Médio receberia seis exemplares da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. Mais informações sobre o PNBE estão disponíveis no seguinte endereço: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 ago. 2020. Ressalto que o processo de seleção por meio do PNBE foi realizado a partir de um edital e coordenado por pesquisadores do campo da Educação vinculados a universidades brasileiras.

categorização das edições, especificando número, edição, período, título, editorial e reportagens de capa. Por meio de tal sistematização, pude perceber a relevância do Editorial da Revista, uma vez que essa seção se apresenta como a “medula” de seu conteúdo. Dessa forma, iniciei a primeira imersão no material, analisando cada seção, dado que, “assim como a revista, a seção também tem sua receita e ritmo próprios” (SCALZO, 2008, p. 66).

Quadro 1 - Síntese das seções da Revista *Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*

SEÇÃO ⁹	DESCRIÇÃO
CARTA AO LEITOR	Essa seção se configura como o Editorial da Revista e, por meio de textos curtos, sistematiza e apresenta as reflexões que compõem a edição, bem como a temática problematizada no respectivo número.
TÁ NA REDE	Espaço de divulgação de eventos, publicações, livros e sites relacionados à Educação.
CAPA	Essa seção é composta de artigos (dois ou três) produzidos por pesquisadores e intelectuais de variados campos do saber e que contemplam assuntos referentes ao Editorial da Revista.
RECREIO	Localizada ao final da Revista, essa seção é composta de charges críticas.
ENTREVISTA	Esta seção contém entrevistas com pesquisadores de notório saber (geralmente seguindo a temática de cada edição).
COTIDIANO	Seção composta de reportagens que abordam a temática central da edição, contextualizando-a. Na maioria das vezes, traz exemplos de metodologias adotadas, incluindo sugestões de práticas e ações, finalizando com uma reflexão.

⁹ As seções sublinhadas ressaltam aquelas das quais foram extraídos excertos de textos para as análises.

RETRATO	Seção composta de reportagens que apresentam relatos e depoimentos de educadores, profissionais e demais sujeitos envolvidos com a Educação, trazendo também exemplos de boas práticas no âmbito educacional.
PSI	Essa seção contempla artigos variados por meio de uma visão psicológica, abordando aspectos relacionados à saúde mental.
CONTEXTO	Essa seção é composta de reportagens que visam a abordar assuntos que estão em evidência e contempla, majoritariamente, um debate com dois ou mais comentaristas e/ou envolvidos na temática em discussão.
FÓRUM	Essa seção não está presente em todas as edições da Revista e configura-se como um fórum de discussão de determinados assuntos, incluindo três ou mais comentaristas.
PROFISSÃO	Essa seção apresenta reportagens, pesquisas e relatos educacionais relacionados ao âmbito profissional.
CALEIDOSCÓPIO	Essa seção é composta de artigos de variados campos do saber que apresentam reflexões quanto à temática central da edição, mais precisamente quanto à sua aplicabilidade educacional.
FOI MAL	Essa seção é composta por artigos de pensadores – na sua maioria, convidados.
SALA DOS PROFESSORES	Essa seção está presente desde a quinta edição da Revista, permanecendo e se consolidando nas edições posteriores. Aborda artigos relacionados com a temática da publicação e em diálogo com os educadores.
ENFOQUE	Essa seção não está presente em todas as edições. Aborda artigos com enfoques específicos.

Fonte: elaboração própria, em consulta às seções da Revista.

Diante de tal panorama, realizei uma “[...] leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável” (CELLARD, 2012, p. 304). Além disso, no movimento de “garimpagem” (PIMENTEL, 2001), iniciei uma busca por termos no conteúdo das 39

edições (2009 a 2019) no arquivo digital, quais sejam: “flexibilidade”, “currículo flexível”, “flexibilizações curriculares” e “flexibilização”. Como resultado, foram mapeados 36 textos, entre artigos e reportagens, em 25 edições da Revista – ou seja, em mais de 60% do total das edições da última década, a temática da *flexibilidade* estava presente sob a forma de artigos e/ou reportagens. Quanto a esse processo, vale pontuar que “[...] organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes”. (PIMENTEL, 2001, p. 184).

Diante das possibilidades de periodicização para uma primeira composição de leitura do material empírico – referente ao período da última década –, optei pelo recorte temporal de dois períodos específicos: o da primeira metade da década, considerando os anos de 2009 a 2013, e o da segunda metade da década, que vai de 2014 a 2019. Tal delimitação corresponde, respectivamente: ao cenário em que, apesar de intensas críticas à atual política curricular (BNCC), defendia-se de forma contundente a necessidade de uma reforma do Ensino Médio; e à apresentação da primeira versão do documento da BNCC.

Em uma primeira análise dessa composição, saliento que, no período de 2009 a 2013, a discussão quanto à *flexibilidade* foi abordada em 11 edições da Revista, em um texto de cada periódico. Observo também uma pluralidade quanto às seções que abordam a temática: nas seções *Contexto*, *PSI*, *Foi mal* e *Capa*, essa abordagem se repete em diferentes edições.

De 2014 a 2019, a temática da *flexibilidade* foi abordada em 14 edições da Revista, em variadas seções. Além disso, dentro de uma mesma edição, esse tópico foi contemplado em mais de uma seção, totalizando 25 textos, dos quais: sete são artigos de *Capa*; quatro são reportagens da seção *Contexto*; quatro são artigos na seção *Sala dos Professores*; e os demais compõem seções variadas.

Tais aspectos possibilitam evidenciar a visibilidade que a temática ganha a partir de 2014, fato que pode coadunar com o fomento de políticas curriculares pautadas no cerne da flexibilidade, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir dessa delimitação, pude visualizar os textos para a composição de uma primeira sistematização de análise, evidenciando que os editoriais se configuraram como produtivos para o estudo, uma vez que centram o conjunto de tópicos discutidos na edição. Neste contexto, o *corpus* analítico da pesquisa foi composto de 36 textos (entre artigos e reportagens) e 35 editoriais, somando um total aproximado de 150 páginas. Diante dessa composição, passei a operar com a grade analítica composta de ferramentas conceituais que formaram a base para leitura. Dessa forma, destaco como ferramentas conceituais e operacionais do objeto de pesquisa a *individualização* e a *responsabilização social*.

A compreensão da flexibilidade enquanto tecnologia política desse tempo – e mais, enquanto tecnologia de governo – fornece um importante elemento na problematização das políticas curriculares voltadas para o Ensino Médio. Assim, compreendo tecnologia “[...] como um conjunto articulado de estratégias de governmentação e, de outro modo, como a disposição de um conjunto de saberes para governar” (SILVA, 2011, p. 120). Ainda, interessou-me interrogar a materialidade investigada quanto às tecnologias de governo que operam na constituição da flexibilidade no Ensino Médio brasileiro.

Diante disso, pontuo que o possível desenvolvimento de uma padronização por individualização produz subjetividades pautadas em uma narrativa biográfica, ao mesmo tempo em que são padronizadas coletivamente. Nesse contexto, Beck (2011) defende a tese de que há uma transformação social na modernidade, na qual as pessoas são “libertadas” das formas sociais da sociedade industrial e da sua estrutura de classes, de seu estrato, sua família e seus estatutos de

gênero. Beck (2011) problematiza, por meio de uma leitura ambivalente, o possível movimento de libertação dos indivíduos sob as condições do mercado de trabalho desenvolvido, ratificando que a individualização é compreendida como um processo de socialização historicamente contraditório. Dessa forma, a contradição entre a padronização dos planos individualizados, ainda que de difícil compreensão quanto aos seus objetivos, pode suscitar “novos terrenos comuns socioculturais” (BECK, 2011, p. 111).

Nesse sentido, os novos movimentos sociais (ambientalismo, pacifismo, feminismo) são, por um lado, a expressão das novas situações de ameaça na sociedade de risco e das contradições emergentes entre os sexos; por outro lado, suas formas de politização e suas instabilidades resultam de processos de formação social da identidade em mundos da vida destradicionalizados e individualizados (BECK, 2011, p. 111).

Nesse contexto de “dimensões biográficas, emergem possibilidades e obrigações de escolha” (BECK, 2011, p. 175), ou seja, acontece a transformação das atribuições em decisões, de modo que a possibilidade de escolha desenvolve uma obrigação no indivíduo.

A transformação das atribuições em decisões tem – em termos sistemáticos – duas implicações: a possibilidade de não decidir tende a tornar-se impossível. A possibilidade de escolha desenvolve uma obrigação frente a qual já não é possível retroceder sem ônus adicionais. Então, é preciso atravessar os ordálios do relacionamento, do arrependimento e, portanto, da consideração das mais diversas consequências (BECK, 2011, p. 176).

Zygmunt Bauman (2008) ressalta que não somos indivíduos por escolha, mas por necessidade. “Muitos de nós fomos individualizados sem que antes nos tornássemos indivíduos, e muitos são assombrados pela suspeita de que não são indivíduos o bastante para enfrentar as consequências da individualização” (BAUMAN, 2008, p. 137). Essa padronização por individualização engendra uma responsabilização social para o indivíduo.

A compreensão dos conceitos de individualização e responsabilização social enquanto ferramentas conceituais me permitiram operar analiticamente na materialidade empírica. Diante de tais escolhas, procedi à leitura minuciosa e ao recorte de excertos desses textos, o que possibilitou visualizar três categorias de enunciados como sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro, na mídia impressa pedagógica. Tais enunciados serão apresentados brevemente na seção a seguir, embasando a potencialidade da mídia impressa enquanto materialidade empírica.

MÍDIA PEDAGÓGICA IMPRESSA: SUPERFÍCIE DE VISIBILIDADE DAS PAUTAS SOCIAIS

Diante dos apontamentos da pesquisa descrita ao longo deste capítulo, pude observar a mídia impressa pedagógica brasileira como uma potente superfície de análise, que coloca em evidência as demandas e pautas sociais de um determinado tempo histórico. Assim, embora não seja o foco desta escrita, passo a apresentar brevemente os resultados da pesquisa em questão, o que, a meu ver, embasa e avigora o trabalho com a mídia enquanto superfície analítica no contexto educacional.

A *flexibilidade* se coloca como uma demanda para o sujeito contemporâneo. Assim, está destinada a alcançar a todos, independentemente de seus desejos, sendo gestada enquanto uma tecnologia política de governo. “A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (ROSE, 2001, p. 38). Ademais, entendendo que o conceito de *tecnologia de governo* implica um processo de condução de condutas, para pensar a *flexibilidade* enquanto uma *tecnologia*,

compreendo-a enquanto uma *tecnologia política* que passa a operar diante de estratégias que propiciam, por sua vez, uma economia política.

A partir desses apontamentos, apresento os três sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro, mapeados no processo analítico, quais sejam: a flexibilidade curricular, a flexibilidade da prática pedagógica e a flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida no e pelo sujeito contemporâneo. Diante do exposto, ressalto que, no percurso, algumas questões norteadoras estiveram presentes no processo analítico, acompanhando e mobilizando a reflexão durante as análises. Tais questionamentos emergiram durante a pesquisa em consonância com as categorias, instigando-me a pensar e interrogar o seguinte: como o conhecimento é posicionado na perspectiva da flexibilidade dos caminhos formativos? Como a prática pedagógica flexível estetizada se articula com processos de individualização? Como a flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida pelo sujeito contemporâneo engendra a produção de subjetividades?

O primeiro sentido, de flexibilidade curricular, apresenta-se na demanda de um currículo flexível, ofertado como uma espécie de cardápio variado e atraente, constituído de caminhos formativos mais adequados às expectativas dos jovens, com experiências de aprendizagens personalizadas, e que possibilite aos estudantes fazerem escolhas ao longo da vida escolar, no contexto da individualização (BAUMAN, 2008) e da “sociedade do desempenho” (HAN, 2017). Diante disso, os estudantes brasileiros são convocados a assumir a responsabilidade social de escolher seu percurso formativo. Para além dessas questões, foi possível, durante o processo de análise, refletir quanto à individualização extrema, que, segundo Beck (2011), acaba por padronizar ao individualizar. Em outras palavras, ao passo que os currículos ofertados aos estudantes – e ditos como inovadores e personalizáveis – são cada vez mais individualizados, também são cada vez mais padronizados.

O sentido de flexibilidade da prática pedagógica (estetizada) refere-se à organização do tempo escolar, da prática pedagógica e da flexibilidade no método de ensinar, que passam a ser pautados em metodologias ativas – por exemplo, o trabalho por projetos, a gamificação e a aprendizagem invertida. Tal perspectiva fomenta processos de estetização pedagógica em consonância com o conceito de estetização do mundo, em que “o domínio do estilo e da emoção se converte ao regime hiper [...]” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 27-28, grifo do autor). Ainda, tal flexibilidade apresenta-se como uma demanda de reconfiguração da prática pedagógica, do tempo escolar e do método de ensino, que passa a ser posicionado no desenvolvimento da “estetização pedagógica” (SILVA, 2019) em diálogo com a leitura social contemporânea de constituição da “estetização da vida” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Tal processo é pautado pela adoção de metodologias ativas, em que tecnologias individualizadas e estetizadas passam a compor os instrumentos pedagógicos desejados ao professor do século XXI.

Aliás, adotar uma prática pedagógica inovadora passa a ser também um novo imperativo econômico para a educação. Neste contexto, destaca-se o deslocamento da “sociedade da instrução” para a “sociedade da aprendizagem” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), em que a centralidade está no estudante; há uma dissociação entre ensino-aprendizagem – e conseqüentemente o esmaecimento do ensino – e a desqualificação das gerações anteriores como referência e modelo a ser seguido pelos mais novos, na leitura de “um mundo sem adultos” (NARODOWISK, 2016) e da “sociedade pré-figurativa” (MEAD, 1971).

O terceiro sentido de flexibilidade emerge enquanto uma habilidade a ser desenvolvida em meio à produção de subjetividades capazes, então, de gerir seu próprio capital de competências e que desenvolvem a flexibilidade enquanto uma habilidade do sujeito contemporâneo e empreendedor. Ainda, tal perspectiva responde

a demandas do mercado de trabalho e é fomentada no âmbito da “sociedade individualizada” (BAUMAN, 2008), propiciando a produção de subjetividades flexíveis.

Tais sentidos, embora não aprofundados neste capítulo, evidenciam o material empírico analisado, a mídia pedagógica impressa, como um artefato cultural que dá visibilidade às demandas e pautas sociais, políticas e culturais de um determinado tempo. Ao pontuar que as mídias tornam visíveis algumas dessas práticas, condições e estratégias, compreendo que elas, por vezes, constituem-se enquanto operadores privilegiados de tecnologias de governo, por meio de uma série de ações de regulação e condução a distância.

Dito isso, cabe salientar que o delineamento dos três sentidos de flexibilidade, mais especificamente, parecem desviar o foco, no âmbito curricular, do conhecimento escolar. Tal percepção insere no teor das análises outro questionamento, que emerge no processo analítico, qual seja: como o conhecimento é posicionado na perspectiva da flexibilidade dos caminhos formativos? O conhecimento escolar é historicamente posicionado em um campo ambivalente. Entretanto, uma aproximação entre as diversas vertentes relacionadas ao conhecimento escolar concerne ao fato de que tais discussões se dimensionam no campo político. Dessa forma, Silva (2018) enfatiza a importância de reinscrever o conhecimento escolar no território do comum. É diante desses apontamentos quanto ao conhecimento escolar que dou continuidade aos estudos e desdobramentos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECK, U. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos: estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: curso dado no Còllege de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 445-591, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Pauo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LE GOFF, J. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. Introdução: pelos caminhos da imprensa no Brasil. In: MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. (org.). *História da Imprensa no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 7-19.

MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. 2. ed. Argentina: Granica Editor, 1971.

MIRA, M. C. *O Leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura do século XX*. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Um mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

ROJAS, A. K. Uma nova ferramenta para a formação docente. *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 5-5, abr./jul. 2009.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? *Revista Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, p. 33-57, jun./jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de Revista*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, R. R. D. *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3481>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização Curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 2, p. 551-558, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362018000200551&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 ago. 2020.



Luthiane Miszak Valença de Oliveira

PROJETO DE VIDA
E ESCOLARIZAÇÃO JUVENIL:
um diagnóstico
do conceito nas políticas
curriculares contemporâneas

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.625.88-114

INTRODUÇÃO¹⁰

Ao propormos uma reflexão sobre o currículo para a escolarização juvenil na contemporaneidade, identificamos o projeto de vida como um conceito polissêmico, potente, de interpretações muitas vezes contraditórias e de propósitos diversos, mas que está presente de forma contundente nas políticas curriculares que orientam o Ensino Médio na atualidade e inclusive, apresenta-se como referência para compreender muitos dos objetivos, estratégias e organização desses documentos. Nesse sentido, o presente artigo tem a intenção de apresentar um diagnóstico do conceito de projeto de vida em interface com as atuais políticas de currículo que orientam a última etapa da educação básica no Brasil.

Esta pesquisa está inscrita no campo dos Estudos Curriculares, de forma que, amparados em vertentes contemporâneas da teoria crítica entendemos o currículo como “artefato social e cultural”, sendo que ele “é colocado na moldura de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”, sabendo que o currículo não é um elemento de “transmissão desinteressada” do conhecimento, nem mesmo neutro ou inocente (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14). O currículo implica não “apenas” em questões educacionais, mas relações de poder “intrinsecamente ideológicas e políticas” (APPLE, 2013, p. 49), relacionados com interesses sociais de um determinado contexto histórico (APPLE, 2006, 2013). Destacamos também, amparados em Silva (2017, 2019) que são recorrentes nas políticas curriculares do ensino médio na contemporaneidade, a “centralidade de práticas de individualização dos percursos formativos” em que termos como “personalização, customização e diferenciação passaram a operar, enquanto dispositivos curriculares que estruturam a formação

¹⁰ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

humana, a partir das escolhas, dos interesses e das necessidades dos indivíduos” (SILVA, 2019, p. 426).

Com o olhar voltado para os estudos de currículo e para as políticas curriculares que orientam a escolarização juvenil, buscaremos apresentar uma discussão contemporânea sobre o conceito de projeto de vida, amparados em autores referência como Carrano e Dayrell (2014), Damon (2009), Dayrell (2007), Leão, Dayrell e Reis (2011), Weller (2014) e partir da análise dos atuais documentos curriculares que balizam o Ensino Médio no Brasil: a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que fundamenta a reforma da última etapa da Educação Básica e propõe o “Novo Ensino Médio”, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Estas três políticas de currículo que caminham em consonância e fundamentam o currículo dessa etapa da educação básica em nosso país atualmente.

Dessa forma, organizamos o texto em três partes: na primeira buscamos apresentar e discutir o conceito de projeto de vida à luz do referencial teórico investigado, trazendo as principais nuances, interpretações e até mesmo contradições que fazem deste, um conceito polissêmico. Como esse “permeia” as políticas curriculares contemporâneas, seus objetivos e seus desdobramentos na escolarização juvenil é o que abordamos na segunda parte do texto. Por fim, com o propósito de apresentar alguns direcionamentos e questões que impulsionem o prosseguimento da pesquisa nesse campo e com esta temática apontamos alguns desafios e possibilidades ao pensarmos um currículo que viabilize a constituição de projetos de vida para as juventudes.

PROJETO DE VIDA: UM CONCEITO POLISSÊMICO

Muitas questões podem ser pensadas quando se busca definir um projeto de vida: Quem sou eu? Para onde vou? Que rumo devo dar à minha vida? São, segundo Leão, Dayrrel e Reis (2011, p.1068) questionamentos “cruciais que remetem ao projeto de vida uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento”. Elaborar um projeto de vida, nesse sentido, exige tempo e espaços de reflexão sobre os sonhos, os desejos, as habilidades e potencialidades desses jovens, mas também, “informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida” (LEÃO; DAYRREL; REIS, 2011, p. 1069).

Wivian Weller (2014) destaca que a elaboração de projetos de vida se constitui em um período de transição o qual todos os jovens vivem, mas que é diferente em cada contexto, relacionado as influências com as quais esses jovens convivem. A autora destaca, o quanto a dimensão de transição está presente na última etapa da educação básica e relacionada a constituição dos projetos de futuro:

A noção de transição está profundamente enraizada no modelo de Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta. O termo transição está relacionado à saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens (WELLER, 2014, p. 137).

Nesse sentido a autora apresenta elementos, que parecem constituir, o que nessa perspectiva, compõem projetos de vida juvenis,

também denominadas por ela de “condições necessárias para que os jovens possam projetar-se para um futuro” (WELLER, 2014, p.137-138), as quais ela buscou elencar a partir da psicologia social e do desenvolvimento humano, sendo elas: competências sociais e intelectuais, ligadas ao papel profissional; desenvolvimento do papel de gênero e capacidade de relacionamento, ligadas ao papel conjugal e familiar; competências relacionadas à utilização do mercado, as quais tem a ver ao papel cultural como consumidor; e o desenvolvimento de um sistema de normas e valores que estão relacionadas ao papel como cidadão político. A autora resume essas quatro expectativas¹¹ à juventude e à transição para a vida adulta como:

espera-se que os jovens adquiram autonomia financeira, que estejam cientes de seus papéis em uma relação conjugal e também como futuros pais/mães, que estejam preparados para atuar no campo da cultura, do consumo e da política (WELLER, 2014, p.138).

Entretanto, apesar de tantas expectativas a autora assegura que “as transições não ocorrem de forma linear e a concretização das expectativas descritas acima não dependem exclusivamente dos jovens” e que dessa maneira os jovens constituem projetos de vida distintos e que muitas vezes, em condições de dificuldades, insegurança ou risco, “muitos encontram refúgio em projetos de curto ou curtíssimo prazo” (WELLER, 2014, p.139).

Amparada em Alfred Schütz, a autora define projeto como uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas, que, por sua

¹¹ Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa sobre projeto de vida, mapeamos pesquisas correlatas que atribuíram diferentes nuances/ e ou sentidos ao que entende por projeto de vida, dentre as quais destacamos: a) projeto de vida como um processo de formação para o exercício profissional; b) projeto de vida como a preparação para a vida acadêmica e o prosseguimento dos estudos; c) projeto de vida como a formação para o exercício da cidadania e a vida social; d) projeto de vida como a expressão das experiências, necessidades e expectativas pessoais sobre os diversos dilemas da vida; e) projeto de vida e a formação integral do sujeito.

vez, está relacionado ao “campo de possibilidades” que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática” (WELLER, 2014, p.139), e dessa forma, essa conduta é adquirida nos diferentes momentos e espaços de socialização, seja na família, no grupo de amigos, nas diferentes instituições dentre as quais se destaca a instituição escolar, sendo que a escola, junto da família desempenha “um importante papel na elaboração de projetos”.

Leão, Dayrrel e Reis (2011, p. 1071) também, inspirados em Schütz (1979), defendem “que o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis,¹² transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”. Ainda para os autores um projeto de vida não segue um rumo linear, não é estático, não pode ser estrategicamente elaborado e resolvido como um cálculo matemático, já que o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades” (p.1072). Assim:

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências (LEÃO; DAYRREL; REIS, 2011, p. 1071-1072).

Segundo, Weller (2014, p. 139-140) para que os estudantes do Ensino Médio, possam desenvolver projetos eles teriam também que “estar em condições de encontrar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e difícil do que pensar apenas na profissão que pretendem seguir ou se desejam constituir família no

¹² As pesquisas de Janata (2015), Matos (2017) e Felckilcker (2016) destacam a importância de projetos de vida que contribuam para a preparação para a vida acadêmica e para o prosseguimento dos estudos.

futuro¹³". Essa dimensão de projeto mais amplo, ligada à dimensão de propósito ou projeto vital (*purpose* em inglês) foi desenvolvida pelo psicólogo Willian Damon (2009) e vem sendo discutida no campo da psicologia do desenvolvimento humano e da psicologia positiva, segundo autor "é uma intenção estável e generalizada no sentido de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências para o mundo além do eu" (DAMON, 2009, p.57). Nesse sentido, Weller (2014, p.140) acrescenta que "os projetos vitais são constitutivos porque não só conferem sentido à biografia dos indivíduos, mas também se destinam às causas sociais e coletivas mais amplas".

Para o autor um projeto vital, se diferencia de outras concepções sobre um projeto de vida pois corresponde a uma preocupação fundamental sobre a existência e valores centrais da vida do sujeito. A resposta para perguntas como: "Por que está fazendo isso? Por que isso tem importância para você? Por que isso é importante?" são o que o autor denomina de projeto vital, assim: "um projeto vital é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana" (DAMON, 2009, p.43). Hurtado (2012) direcionou seus estudos à obra de Damon e nos acrescenta alguns elementos para a compreensão do que seja um projeto vital:

projeto vital (*purpose*) representa uma intenção de alcançar algo significativo para o sujeito, e, esta intenção acaba por impulsionar o sujeito para o progresso pessoal. O projeto vital (*purpose*) não se limita então, a um simples sentimento de orientação para o futuro, requer um objetivo de vida fundamentado nas crenças e valores do sujeito e pode produzir comportamentos saudáveis e positivos, ao mesmo tempo em que pode auxiliar na criação de estratégias de enfrentamento de situações adversas, conferindo

¹³ Pesquisas como a de Haertel (2018) e de Sousa (2016) tem como enfoque ao que nomeamos como projeto de vida como formação para o exercício da cidadania e a vida social, de modo que destacam o papel do engajamento dos jovens com o contexto e com a realidade social, no sentido de desenvolverem práticas que contribuam com a sociedade em que estão inseridos.

resiliência e motivação em qualquer fase do desenvolvimento humano (HURTADO, 2012, p.65).

A autora ainda destaca que existe uma distinção entre projeto de vida e projeto vital, e que o primeiro “corresponde a um objetivo de vida de longo prazo orientado para o futuro e significativo para o sujeito que pode motivar e conferir sentido a existência do sujeito” (HURTADO, 2012, p.66), em resumo é um projeto elaborado pensando no futuro.

Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014, p.106-107) num exercício de analisar quem são os jovens que chegam às escolas de Ensino Médio, nos mostram que a condição juvenil é paradoxal e controversa em nossa sociedade. Se por um lado, ser jovem é algo positivo pela estética, pela energia que essa condição apresenta e pela vontade que muitas pessoas demonstram de continuarem ou voltarem a ser jovens, o que os autores denominaram de “juvenilização da sociedade”.

Por outro, boa parte dos jovens do Brasil, especialmente dos setores mais populares não têm condições de viverem plenamente essa fase da vida. Nem sempre conseguem acessar bens culturais, econômicos e inclusive educativos. Para muitos deles, viver “plenamente” a juventude, desfrutando de atividades de lazer, ou mesmo consumindo bens materiais, não se concretiza da mesma forma que outros. Assim, esse momento da vida, já é, em muitos casos, de intenso trabalho e de privação de alguns bens e vivências os quais por sua condição econômica e social não são alcançáveis.

Nesse aspecto, o cotidiano escolar lhes parece enfadonho, muitos não compreendem a contribuição do professor e da escola em sua formação e muitas vezes seguem estudando pela obrigação de conseguirem o diploma. Por outro lado, são comuns por parte dos educadores, queixas sobre a falta de respeito, o desinteresse, a dispersão (causada especialmente pelo uso de aparelhos eletrônicos) e a falta de responsabilidade dos alunos com relação às suas tarefas.

Há um enredo denominado pelos autores como “jogo de culpados” que não auxilia as instituições a avançarem no diagnóstico e pensarem em melhorias para o processo de escolarização juvenil, já que como eles alertam.

“não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.103).

O cenário de contradições, percepções e muitas vezes estereótipos criados com relação aos jovens, interferem no entendimento da condição juvenil e por sua vez, do que se entenda por projeto de vida e daquilo que se espera deste jovem: “é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto”. Nessa perspectiva, segundo os autores a juventude é vista de forma negativa: “o jovem é o que ainda não chegou a ser” e dessa maneira “nega-se o presente vivido”, pois nesse sentido é preciso lembrar que o jovem não é um “pré-adulto” e reduzir esse período a uma simples função de transição para a etapa seguinte seria negar a condição do que este está vivendo. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.106). Nessa direção os autores ainda esclarecem:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.112).

A dimensão profissional, é na maioria das vezes central na construção do projeto de vida, o que muitos autores denominam de projeto profissional¹⁴. Weller (2014, p.141) destaca que a “escola de

¹⁴ Dentre as pesquisas mapeadas destacamos os trabalhos de Matos (2017), Guedes (2017), Felckilcker (2016) nas quais a preparação para o trabalho é uma preocupação frequente

Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo”. Leão, Dayrrel e Reis (2011, p. 1077) apontaram em resultados de sua pesquisa que muitos jovens adiavam seu desejo de inserir-se num curso superior, buscando primeiro a estabilidade financeira através do trabalho, de um curso técnico ou mesmo de um concurso público, que em muitos casos a pobreza os levava à uma inserção precoce no mercado de trabalho, o que os obrigava a conciliar o trabalho e o estudo, fato que interferia na qualidade e no envolvimento com a escola” outros, não vislumbravam seguir estudando, apenas queriam concluir o Ensino Médio para conseguir uma melhor posição no seu emprego e outros ainda, (a maioria segundo o autor) “queriam estudar, mas precisavam trabalhar para garantir os próprios recursos”.

Todos esses elementos mostram como a questão do trabalho é central no projeto de vida das juventudes, nesse aspecto Dayrell (2007, p.1109) corrobora ao afirmar que “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”, sendo que muitos só podem viver essa condição (que significa segundo pesquisas do autor, ter uma vida social, cultural, de convivência e de consumo) “porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. Também contribuindo com esse aspecto Maria Carla Carrochano destaca:

No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um

quando pensa-se num currículo para as juventudes, sendo que o projeto de vida, nesse sentido, vincula-se com uma formação para o exercício profissional.

projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, para a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas duas últimas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes (CARROCHANO, 2014, p. 206).

Dessa forma, mapeamos várias nuances que nos auxiliam a compreender as significações possíveis para o projeto de vida: *o projetar-se para um futuro* (que pode ser para a constituição de uma carreira, conseguir um trabalho, concluir os estudos, ou mesmo relacionado a constituição familiar e a diversas questões pessoais e/ou emocionais); ou mesmo *o projetar-se para desenvolver habilidades requeridas para a vida adulta*, como a autonomia financeira, a constituição de seu papel familiar e a sua participação cidadã, política ou mesmo de sujeito consumidor; *o balizar dos rumos possíveis para vida* que levam a pensar quem é esse sujeito e para onde pretende ir; a expressão dos seus sonhos, desejos e planos; um campo de possibilidades; objetivos a serem perseguidos; *um plano de ação para uma ou várias esferas da vida*; *um propósito* (projeto vital) que de forma mais ampla está ligada ao sentido da existência e de como esse sujeito podem além de projetar sua vida pessoal contribuir com o mundo; *um vir a ser* (que muitas vezes desmerece o que o jovem é no presente) e por fim, *um projeto profissional* (seja de construir uma carreira ou simplesmente inserir-se no mercado de trabalho e garantir a sobrevivência).

Nuances que fazem do projeto de vida um conceito, como anunciamos, polissêmico, muitas vezes contraditório, mas também dinâmico e não linear, onde algumas dessas nuances podem caminhar de forma integrada. Interessa-nos nas próximas seções, mostrar como esse conceito está na ordem do dia das políticas curriculares para escolarização juvenil e na sequência pensar, mesmo que de forma muito breve, alguns desafios e possibilidades na sua efetivação.

O PROJETO DE VIDA NAS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

Se propõe que as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com a capacidade para intervir direta ou indiretamente no campo de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2003, p. 27-28).

Dialogando com Pacheco, intencionamos neste momento demonstrar que as políticas curriculares representam noções, regulações de currículo e por sua vez, visões de sociedade, constituindo-se como processos amplos, decisões difíceis e que nem sempre estão de acordo com as necessidades e anseios dos atores escolares. Busnardo, Abreu e Lopes (2011, p. 96) destacam que “os textos produzidos nesses contextos são tentativas de representação das políticas e expressam disputas pela legitimação de determinadas visões de currículo”. Assim, investigar as políticas curriculares contemporâneas para a última etapa da educação básica nos parece um caminho potente para entendermos esses tensionamentos em interface com o nosso objeto de investigação.

Nessa direção, nos interessa perguntar nessa seção sobre as políticas curriculares para a escolarização juvenil. Como estes documentos tratam a dimensão do projeto de vida? Também apresentam uma polissemia (como apresentamos amparados nos autores na seção anterior)? Nos parece relevante apresentar algumas reflexões iniciais sobre a última etapa da educação básica para depois adentrarmos nesses questionamentos.

O Ensino Médio representa uma etapa de formação muito importante para as juventudes, como apontado por muitos autores como Dayrrel e Carrano (2014), Weller (2014), esta formação deve ir além de uma formação intelectual, mas preocupar-se com uma

formação humana, o que em muitas políticas curriculares (como as DCNEM, 2012), e de acordo com os autores citados, é denominada como formação humana integral ou formação em totalidade, questões que tornaremos a discutir mais adiante. Weller (2014, p. 140-141) destaca também que o “Ensino Médio coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional “ e “ nesse contexto os projetos de vida assumem uma centralidade”, assim:

Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo (WELLER, 2014, p.136-137).

Nessa direção, as políticas de currículo contemporâneas abordam de forma contundente a dimensão do projeto vida. Como podemos encontrar nos documentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, estes apresentam em muitos trechos, a intenção de que a escola ofereça instrumentos que dialoguem com as necessidades juvenis e que lhes permita possibilidade de escolhas mais alinhadas com seus projetos de futuro.

A BNCC, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), e que propõe dez competências gerais para a Educação Básica, destaca na competência seis, a importância de valorizar a vivência dos estudantes e da importância do desenvolvimento de competências que estejam alinhadas ao seu projeto de vida:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do

trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

A defesa do desenvolvimento de competências e do protagonismo do jovem em fazer escolhas curriculares é uma pauta muito presente nas políticas contemporâneas como a BNCC e a atual proposta de Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Esses documentos têm um alinhamento, sendo que a organização curricular do Novo Ensino Médio segue os princípios da BNCC, a qual se propõe estar conectada com o contexto em que o jovem vive, apostando no seu protagonismo, como pode ser lido no referido documento:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p.15).

Na esteira de uma possível superação da fragmentação de um currículo organizado por disciplinas, é que o currículo no Novo Ensino Médio está organizado em itinerários formativos, segundo os quais, os estudantes podem escolher qual percurso está mais próximo às suas necessidades formativas em especial ao desenvolvimento do seu projeto de vida.

Alvo de críticas de vários curriculistas como Ramos e Frigotto (2016, p.37) que destacam o caráter autoritário em que a reforma foi feita e uma “dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo” por Leão (2018, p. 3) o qual sinaliza para uma tensão entre a universalização e a seletividade para um “processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho”, optando-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento. A atual proposta, é vista, por muitos, como uma precarização do currículo do

Ensino Médio, pois pressupõe aos estudantes a opção por um itinerário o qual vincula-se a determinada área e terem uma formação aquém do que se espera na última etapa da Educação Básica, além de todos os debates quanto a sua implementação autoritária através de Medida Provisória nº 746/2016, e dos indicadores de que na prática não haverá possibilidade de escolha. Como destaca Leão (2018, p. 8):

A impossibilidade de mudar de percurso, além de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos, torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso.

É provável que cada escola deverá ofertar um, no máximo dois itinerários, e em muitas cidades brasileiras contam com apenas um educandário que ofereça matrícula nessa etapa de ensino. Ainda são indícios, os quais poderemos afirmar com mais clareza a partir de novas pesquisas produzidas, já que em muitos estados, como no Rio Grande do Sul, a proposta encontra-se em fase de implementação e no ano de 2020 conta com trinta escolas piloto. E sobre a Reforma o autor ainda acrescenta: “há flexibilização da oferta para os sistemas de ensino, o que atende à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades” (LEÃO, 2018, p. 8).

Nessa direção, Silva (2017), sinaliza que na contemporaneidade são privilegiados currículos ajustáveis ao perfil dos estudantes, que contemplem seus interesses e o protagonismo das suas escolhas, de forma que essa é uma das tramas de uma racionalidade neoliberal: “Na tramas do neoliberalismo, arriscamos assinalar que os dispositivos de customização são movidos pela emocionalização pedagógica, pela algoritmização subjetiva e pela personalização dos itinerários formativos” (SILVA, 2017, p. 701). A possibilidade de escolha, torna-se nesse caso, a necessidade de escolher e estas questões engendram processos de responsabilização e individualização dos sujeitos,

os quais acabam sendo empresários de si (DARDOT; LAVAL, 2016) gestando seu processo formativo. Como acrescenta o autor:

Sob as condições do capitalismo contemporâneo, cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, emergem um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização (SILVA, 2017, p. 700).

Questões que se apresentaram nesse texto, como protagonismo juvenil, responsabilização e individualização dos sujeitos, serão aprofundados na continuidade dessa pesquisa em outros momentos. Nesta ênfase, buscamos sublinhar como as atuais políticas curriculares para a escolarização juvenil, tem na ordem do dia defesa de percursos individualizados e que possibilitem a escolha do estudante alinhada com seu projeto de vida. Revisitando a lei que regulamentava o Novo Ensino Médio no artigo 3º inciso 7º encontramos o seguinte: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Outro documento importante, que caminha nesta direção e que se alinha a pauta da centralidade dos estudantes e da sua possibilidade de escolha, bem como a sua formação integral, destacando-se aqui uma forte defesa do desenvolvimento de competências socioemocionais, são as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012), que na época já direcionavam para estas questões como afirmam Dayrell e Carraro (2014, p. 104) : “Um bom ponto de partida é nos remetermos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo”.

Em diálogo com os autores destacamos que as DCNEM de 2012 e as políticas de currículo para o Ensino Médio já sinalizavam para a

centralidade dos jovens, colocando os estudantes como sujeitos do processo educativo, de forma que os autores ainda acrescentam que “pôr em prática as determinações das novas Diretrizes Curriculares significa, de fato, desenvolver um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.104). Mesmo que por caminhos um tanto distintos, amparados em outras questões para formação juvenil, como o desenvolvimento de competências, a responsabilização dos sujeitos através dos itinerários formativos, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012), também é um documento que alinha-se a BNCC, e a proposta do Novo Ensino Médio e que traz de forma muito contundente a importância de uma organização curricular que contemple as necessidades do projeto de vida dos estudantes. Assim, em seu artigo 5º ao apresentar os princípios específicos do Ensino Médio destaca:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; (BRASIL, 2018).

Percebe-se que o projeto de vida e a formação integral são considerados princípios do Ensino Médio, dado o grau de importância que estes exercem na organização curricular desta etapa da Educação Básica. O documento ainda menciona a relevância da autonomia do estudante na construção de seu projeto de vida e dimensiona a formação integral a dar conta deste aspecto, em seus artigos 6º, 8º, 12º e 27º. Sendo que, no artigo sexto define que a formação integral:

“é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018).

No artigo 8º define que “As propostas curriculares do ensino médio devem: V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. No artigo 12º, destaca que a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:

“(..) A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante” (BRASIL, 2018).

E ainda em seu artigo 27º ao direcionar-se para as propostas pedagógicas de cada escola destaca que: “A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar” (BRASIL, 2018):

(...)XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.

Como tivemos a possibilidade de analisar: as competências gerais da educação básica, os princípios do Ensino Médio, as propostas curriculares para oferta dessa etapa da educação básica, a organização dos itinerários formativos e das propostas pedagógicas de cada unidade escolar estão organizadas de forma a dar ênfase e sustentação para uma formação integral que possibilite e instrumentalize o jovem estudante a fazer escolhas de forma a constituir o seu projeto de vida. Assim, observa-se a centralidade que este conceito assumiu nas políticas curriculares para a escolarização juvenil na contemporaneidade, mesmo que nesses documentos não se tenha uma explicitação clara de quais elementos constituem um projeto de vida, ou qual conceito poderia ser fixado para defini-lo. Os

vários sentidos que mapeamos na primeira parte deste texto podem ser aplicados, muitas vezes de forma isolada, mas outras tantas, de forma integrada na constituição juvenil.

Circundando muitos desafios que envolvem a centralidade do projeto (qual projeto e a quais desafios se refere?) e poderíamos nos perguntar junto de Leão, Dayrrel e Reis (2011, p. 1083) “se a postura dos jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social, que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação”, já que a possibilidade de escolha e a incerteza sobre a realização é um fator de angústia e muitas vezes de desmotivação para os jovens. Como assinalam os autores:

Cada um é chamado a escolher, a decidir continuamente, fazendo com que a incerteza faça parte da ação: diante da ampliação das possibilidades, o que fazer? Quais possibilidades escolher? O imperativo da incerteza impõe a necessidade da escolha. É o que ele chama de “paradoxo da escolha”: de um lado, a ampliação do espaço de autonomia individual que se expressa na escolha. Mas, de outro, a impossibilidade de não escolher. Isso não significa afirmar que “todos escolhem tudo, sempre”, pois seria negar a existência dos diferentes tipos de fundamentalismos ou mesmo das desigualdades sociais. (LEÃO; DAYRREL; REIS, 2011, p. 1074).

Uma das principais questões talvez seja, entender que a capacidade de escolha precisa ser instrumentalizada, através de um processo formativo qualificado, entendendo que os projetos de vida são frutos de um determinado tempo e o que o contexto influencia a sua realização completa ou parcial. Esses são alguns dos direcionamentos que elencaremos na próxima seção, não a título de conclusão, mas de apontar algumas sendas por onde seguiremos pesquisando.

PROJETO DE VIDA E A ESCOLARIZAÇÃO JUVENIL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Essa é a realidade da maior parte dos jovens das escolas públicas de ensino médio. Jovens que têm limitadas oportunidades de vivência das suas experiências e de construção de seus sonhos e projetos futuros (LEÃO, e 2018, p.16).

À luz da citação de Leão iniciamos essa seção, de forma a sublinharmos que os projetos de vida das juventudes, se constituem, muitas vezes em cenários de contradições e em condições de limitações e de desigualdades. Destacamos também, que a forma como esses projetos são entendidos variam em cada contexto e são produzidos historicamente. Os planos de futuro, a forma de projetar-se das juventudes de hoje não são os mesmos de jovens de outros tempos. Assim como, as condições materiais, educativas, políticas e sociais que possibilitam, ou não, o planejamento e a concretização destes projetos. Sendo este um dos grandes desafios os quais anunciamos inicialmente. Assim, faremos aqui, um breve exercício de apontarmos alguns desafios e algumas possibilidades, de forma que avançar nesse diagnóstico.

Dayrell (2014, p. 114) destaca que a pobreza alia-se a condição juvenil, e que estas formam “ uma “dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil”. Garantir a sobrevivência muitas vezes acaba sendo uma necessidade mais imediata, mostrando limitações para buscar a constituição de um projeto de vida. Além disso, a construção das identidades, o cenário de incertezas com os quais os jovens vivem constantemente, além do contexto de vida em que estão inseridos retratam outros desafios:

Tudo isso ressalta a importância de pensarmos o tema do espaço e do lugar no contexto escolar. Isso nos permite pensar

a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços, seja por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio da sociabilidade. Permite-nos também pensar de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida. (DAYRELL, 2014, p.119).

Falando de tempo, espaço e contexto, destacamos preliminarmente a influência da cultura do novo capitalismo (SENNET, 2018); as relações de uma sociedade líquida moderna, que destaca-se cada vez por relações de descarte e fragilidade das relações, sendo “uma versão individualizada e privatizada da modernidade”, onde “o peso da trama de padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos” (BAUMAN, 2001, p.14); a nova razão do mundo (DARDOT; LAVAL, 2016) a qual produz uma nova racionalidade que altera as nossas formas de ser, estar e conviver no mundo e que produz cada vez mais sujeitos empresários de si mesmos (DARDOT ; LAVAL, 2016) ; as atuais políticas de currículo estão inseridas no contexto de individualização e responsabilização (SILVA, 2017) em que a defesa da possibilidade de escolha pode ser perigosa quando não se possibilita ferramentas intelectuais, afetivas e políticas para que os jovens possam “renovar o mundo em comum”, de forma, que precisa-se nesse caminho “ensinar melhor” e colocar os sujeitos em contato com o mundo, “acreditando que todos podem ser iguais, capazes, valiosos para nossas vidas” (DUSSEL, 2016, p.25-26, tradução nossa), são fatores que compõe um diagnóstico do nosso tempo e que exercem influência na constituição de projetos de vida. Entretanto, como sinalizamos, apresentaremos sendas, de forma a demarcar algumas questões que ainda podem ser pensadas e por onde seguiremos esta pesquisa.

Contudo, apostamos na potência de um currículo que dê centralidade a constituição dos projetos de vida das juventudes,

atento às necessidades dos jovens do nosso tempo, e em que investir no protagonismo juvenil não signifique a individualização e responsabilização (SILVA, 2017) destes sujeitos. Que leve em consideração que a “diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento deve ser base para qualquer projeto pedagógico no Ensino Médio (LEÃO, 2018, p.15).

Como observa-se, diante das pesquisas, e das teorizações propostas, esta centralidade está posta nas políticas curriculares contemporâneas, mesmo que, como sinalizamos brevemente, por caminhos que ainda precisam ser repensados em muitos aspectos, mas apostando naquilo que se pode ser atuado no cotidiano das escolas, através de “processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significam o que poderia ou deveria ser feito prática, como essas interpretações podem ser construídas e reconstruídas” (BALL, 2016, p.10), e assim, dialogamos com Weller (2014):

Outras questões estão relacionadas à posição que ocupam no mundo, às possibilidades de mudar seus destinos pessoais, de romper com barreiras impostas pelo meio social de origem, de superar situações de discriminação e de violência que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida. A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida. Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, mas também de viabilização de projetos de vida (WELLER, 2014, p. 141).

Nesse sentido, esse exercício de reflexão e análise realizamos três movimentos: no primeiro buscamos mapear conceituações para

o termo projeto de vida em autores de referência no campo, de forma que demonstramos que este é um conceito polissêmico que pode estar ligado a objetivos diversos como projetar-se para o futuro, fazer escolhas, preparar-se para a inserção na vida profissional, para o prosseguimento dos estudos, para a constituição de sua vida familiar e pessoal ou ainda para a sua formação como cidadão atuante que entende seu projeto de vida como algo que vai além de suas preocupações particulares.

No segundo movimento, demonstramos como o projeto de vida está presente de forma central nas políticas curriculares contemporâneas para a escolarização juvenil, sendo que os documentos analisados têm uma gramática marcada por termos como protagonismo juvenil, autonomia, liberdade de escolha, os quais, atribuem ao sujeito a responsabilidade pela constituição do seu itinerário formativo.

No terceiro movimento, apresentamos alguns desafios e possibilidades para a constituição dos projetos de vida dos jovens estudantes, destacando a racionalidade neoliberal e lógica de individualização dos sujeitos como grandes impasses para o planejamento e a concretização desses projetos, pois centram-se na culpabilização do indivíduo por seu sucesso ou fracasso, sem considerar que as desigualdades, as condições de acesso e as oportunidades são produzidas histórica e socialmente em contextos diversos. Além disso, destacamos a limitação e empobrecimento de currículos produzidos em processos de padronização curricular os quais não conseguem dar conta das diversidades das juventudes e de seus variados projetos. Apostamos na potência de um currículo que dê centralidade para os diversos projetos juvenis, o qual aposte em práticas mais humanizadoras, democráticas e coletivas e que enxergue todos os jovens como igualmente importantes e capazes.

Por fim, ressaltamos que a busca pelas influências do currículo do ensino médio na constituição dos projetos de vida das juventudes

têm sido as nossas intenções de investigação, as quais encontram-se em desenvolvimento e seguiremos pesquisando de forma a construir um trabalho potente que olhe para as diferentes políticas que orientaram e orientam o currículo da última etapa da educação básica em interface com os sonhos e objetivos das juventudes em diferentes tempos e contextos. Seguiremos apostando que essa (e demais pesquisas do campo) caminhem no direcionamento de ações que possam democratizar o espaço escolar, conectando cada vez mais o currículo com as demandas dos projetos de vida das juventudes e assumindo um compromisso com uma educação de qualidade, a qual responda às demandas dos jovens do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, TOMAZ (org). *Currículo Cultura e Sociedade*. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2013.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n.35, p.1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. *In: LOPES, Alice Casemiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (org). Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: FAPERRJ, 2011, p. 93-118.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? *In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.205-228, 2014.

DAMON, Willian. *O que o jovem quer da vida?* Como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRREL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez ; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? *In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.101-133, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silva (Coords.). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FELCKILCKER, Juceli Baldissera. *Ensino médio e a contribuição nos projetos de vida de adolescentes na cidade de Fraiburgo – SC*. Joaçaba: Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016.

GUEDES, Fernanda Lopes. *Projetos de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas de jovens diante de um projeto de educação profissional integrada*. São Leopoldo: Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

HAERTEL, Daniela. *Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida*. São Paulo: Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Paulo, 2018.

HURTADO, Daniela Haertel. *Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2012.

JANATA, Natacha Eugênia. A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. *Educar em Revista*, n. 55, p. 111-127, jan./mar. 2015.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, n.117, p.1067-1084, 2011.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio brasileiro? *Educação em revista*, vol.34, mar. 2018.

MATOS, Érica Fernanda Reis de. *Histórias planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no ensino médio integrado do IFS em Aracaju*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, TOMAZ. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, TOMAZ (org). *Currículo Cultura e Sociedade*. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2013.

PACHECO, José Augusto. Os parâmetros conceituais das políticas curriculares. In: _____. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003

SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, v.27, n.103, p. 426-447, abr./jun. 2019

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, p. 699-717, 2017.

SOUSA, Kamila Costa de. *Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo*. Fortaleza, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio: Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

WELLER, Wivian. Juventudes no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.134-154.



S

Shirley Sheila Cardoso

CONSTITUIÇÃO
DO CONHECIMENTO ESCOLAR:
conceitos
e problematizações

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.625.115-138

INTRODUÇÃO¹⁵

Ao examinarmos as teorias sociais e curriculares contemporâneas é possível identificar uma proliferação de adjetivos e sentidos atribuídos ao conhecimento, seja ele científico, empírico, cultural, estético ou escolar. Também identificamos o tema vinculado à sociedade: “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1993), “sociedade da informação” (CASTELLS, 1999) ou mesmo “capitalismo cognitivo” (CORSANI, 2003). É verdade que o conhecimento nunca foi parte neutra do currículo, contudo, há na literatura atual uma análise sofisticada na identificação e compreensão de quanto o conhecimento escolar vincula-se a uma produção econômica e neoliberal do nosso tempo.

Estudos importantes internacionais como de Apple (2017), Ball (2016), Dardot e Laval (2016), Pacheco (2014), Pérez Gómez (2017), Pinar (2007), Sacristán (2013), Sennett (2008) e Young (2010) são importantes no diagnóstico e lentes analíticas para compreender o conhecimento no contexto da produção das políticas econômicas e curriculares.

No Brasil, precursores como Duarte (2016), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007), Silva (2007) e Veiga-Neto (2007) problematizam o currículo brasileiro e o poder hegemônico de alguns grupos acerca de qual conhecimento é acessado na escola brasileira.

Desse modo, o conhecimento tornou-se uma questão central na vida social e na política econômica na sociedade contemporânea, além de ser uma discussão inegociável do currículo escolar. Nesse sentido, o presente texto inscreve-se no campo dos estudos curriculares a partir do conceito de conhecimento escolar, os modos de constituição e os sentidos atribuídos a ele no processo de seleção e organização. Para isso, buscaremos aprofundar o conceito de conhecimento escolar,

¹⁵ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

bem como problematizar os termos da nova gramática que adentra o tema no neoliberalismo.

Partiremos do entendimento de que o conhecimento escolar é constitutivo do currículo; lugar de disputa política; campo controverso; deriva de processos curriculares, sociais, culturais, econômicos e políticos. Nesse sentido o texto está organizado em três partes. Na primeira: *conhecimento escolar: compreensões conceituais*, explicita alguns conceitos sobre o tema; logo na sequência trabalharemos algumas problematizações contextuais na seção: *conhecimento e capital cognitivo: uma crítica ao neoliberalismo* e; por fim, como proposição apresentaremos: *sentidos do conhecimento escolar: socialmente relevante, poderoso e humano* a partir dos conceitos de “conhecimentos escolares relevantes” de Moreira e Candau (2007); “conhecimento poderoso” como um princípio curricular ancorado em Young (2007, 2010, 2016); e conhecimento como “habilidades humanas para construir projetos de vida” de Pérez Gómez (2017).

Essa lucidez conceitual contribuirá com argumentos mais consistentes na eleição e discussão de qual conhecimento escolar é necessário à escola contemporânea para que sejam relevantes, significativos, à serviço da emancipação dos sujeitos, do desenvolvimento pessoal, da autonomia (pessoal, intelectual e social) e da contribuição para o bem comum, aqui entendido não como um bem em si mesmo, um lugar ou objeto, mas uma instituição que se realiza na esfera coletiva e para todos (DARDOT; LAVAL, 2017).

CONHECIMENTO ESCOLAR: COMPREENSÕES CONCEITUAIS

Colocando sob análise o conhecimento escolar, os sentidos atribuídos e o processo de seleção buscamos em três argumentos

a necessidade de ampliar o debate: um diz respeito de qual conhecimento estamos falando, o outro como esse conhecimento atribui valor ao sujeito e seu contexto e por fim como ele contribui para a emancipação e igualdade de oportunidade na sociedade neoliberal. Partimos do entendimento de que o conhecimento escolar é constitutivo do currículo; lugar de disputa política; campo controverso; deriva de processos curriculares, sociais, culturais, econômicos e políticos.

A inobservância à relação existente entre conhecimento e contexto, teoria e empiria, cultura e conteúdos escolares, política e formação dos sujeitos pode incorrer em um equívoco de implicação epistemológica, política e ética na produção e entendimento de qual conhecimento. Ou seja, a discussão não é neutra, tampouco ingênua, é um 'território em disputa' como já preconizava Tomaz Tadeu da Silva (2007).

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 90):

A discussão sobre o conhecimento escolar no campo do currículo parece oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais.

Essa validação de alguns conhecimentos em detrimento de outros, ou seja, a legitimidade de alguns como conhecimentos e outros como não potencializa a polarização e a segregação dos conteúdos, propostas pedagógicas e sujeitos. Vários problemas decorrem dessas interpretações, quais sejam: colocar em lados opostos os saberes; pressupor que existe apenas uma única opção curricular relacionada a uma categoria de conhecimentos e uma implicação política classificando que temos saberes legitimados e outros não, assim, tem sujeitos que têm acesso e apropriação destes e outros não (LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Pacheco (2014, p.19):

Se em ciência a busca da verdade tem sido uma constante, devendo manter-se como princípio de todo o investigador, também é necessário considerar o conjunto das condições ligadas à constituição dos sujeitos do conhecimento como relevantes para a definição do que é conhecimento.

É com esse pressuposto que apontaremos alguns conceitos do que é conhecimento escolar, não apenas como uma verdade científica e objetiva, mas como uma construção cultural, social e econômica, reconhecendo que conhecimento, cultura e contexto são constructos teóricos e empíricos, uma vez que o conhecimento é sempre contextual, conceitual e verdades provisórias.

Castells (2002, p. 20) discute como conhecimento:

Um conjunto de declarações organizadas sobre factos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou o resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação, de alguma forma sistemática.

Esse conceito pressupõe uma visão aberta de conhecimento, onde ele é interpelado pela experiência e conseqüentemente pela cultura, deixando evidente que não é só uma legitimação de verdades epistemológicas e sociais, mas também com ele se institui uma cultura letrada pela escola. “É o conhecimento, que traduz, por um lado, o que o currículo é em todos os seus processos e práticas [...] e, por outro, o modo como podem ser analisadas as teorias curriculares” (PACHECO, 2014, p. 78).

O conhecimento, em outro entendimento, é porta-voz dos objetivos curriculares, onde, “não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdo, mas disputa na produção de significados na escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93). São os processos de significação que darão autenticidade e relevância dos conhecimentos aos sujeitos, aos contextos e a sociedade. Até porque, conforme já demarcado,

a seleção é um processo demarcado por interesses, políticos e econômicos, “A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p. 46).

Para Lopes e Macedo (2011) acenam que ao longo da história e das diferentes perspectivas teóricas sempre foi problematizado qual o conhecimento que importa no currículo. Interessa-nos assim recuperar a tese de que é preciso entender as relações entre os diferentes saberes no currículo: “conhecimento acadêmico e científico, historicamente sistematizado, versus saberes populares e saberes experienciados pelos alunos em sua vida cotidiana” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71).

O conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar *sui generis*, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (LOPES, 1997, p. 106).

A questão central é compreender essa dupla intenção que há intrinsecamente ao conhecimento escolar, ou seja, “ao mesmo tempo produzir configurações cognitivas próprias e socializar conhecimentos científicos e/ou eruditos e demais saberes selecionados pela escola” (LOPES, 1997, p. 105). A escola é ao mesmo tempo lugar de veiculação do conhecimento científico, do saber experiencial e cotidiano, ao mesmo tempo que é lugar de produção subjetiva do conhecimento, reproduzindo-o.

O segundo ponto a ser considerado é o questionamento à ideia do conhecimento universal como uma seleção do que há de melhor na cultura humana. Todo conhecimento é sempre uma seleção, com base em fatores político-econômicos, sociais, mas também epistemológicos, éticos ou estéticos, organizados historicamente. O conhecimento escolar, construído a partir

dessa seleção cultural, envolve assim diferentes saberes sociais e associa indissolivelmente produção e reprodução. (LOPES, 1997, p. 108).

Importante registrar que não se trata de fazer do conhecimento uma síntese ou redução, reconhecendo o que é científico e o que é cotidiano, nem mesmo uma aproximação ingênua e categorizada, pelo contrário, não os hierarquizar e admitir essa diversidade faz da escola um lugar potente, plural e disponível aos diferentes conhecimentos. Essa capacidade de pensar o conhecimento escolar corrobora com a premissa de um olhar vigilante e crítico às concepções dominantes. O caráter econômico e condicionado historicamente da seleção dos conhecimentos não deve nos furtar de problematizar a maior ou menor validade de um determinado conhecimento, considerando que todo conhecimento é legítimo.

Voltando aos estudos de Pacheco (2014) “o conhecimento pode ser visto como instrumento do homem que enriquece a sua existência e lhe fornece poder na exploração do mundo” (PACHECO, 2014, p. 34). Ao designar conhecimento como instrumento, Pacheco legitima não só as verdades epistêmicas, historicamente construídas, mas institucionaliza a cultura como elemento de compreensão e constituição do conhecimento.

É inegável a presença da experiência, da cultura e dos saberes na concepção de conhecimento. Mesmo carregando uma concepção histórica cartesiana e unilateral do conceito de ciência, evidenciamos argumentos suficientes para explicar o quanto os elementos acima citados são parte estruturantes do que entendemos por conhecimento. E esse entendimento é determinante, pois é da compreensão dele, por parte da escola, que deliberar a prática educativa e as escolhas, sejam elas conceituais, metodológicas, avaliativas e relacionais.

“Os conhecimentos transmitidos pela escola contribuem para a formação e a transformação da visão que os alunos têm

da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos” (DUARTE, 2015, p. 80).

Nesse sentido, a preocupação com os processos de seleção do conhecimento é legítima e, por vezes, determinante para garantir um currículo com equidade, flexibilidade e disposições justas. Moreira (2007, p. 287) defende a necessidade de “se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola”.

Na tríade, conhecimentos, saberes e culturas, importante assegurar que as experiências escolares e os conteúdos selecionados sejam com vistas a processos de autonomia, construção de identidades, emancipação e experiências relevantes.

CONHECIMENTO E CAPITAL COGNITIVO: UMA CRÍTICA AO NEOLIBERALISMO

Marcas estruturantes do modelo neoliberal são inseridas na sociedade e na escola de uma forma sofisticada com conceitos e linguagem própria: capital cognitivo, economia do conhecimento, gestão do conhecimento, performance cognitiva, performatividade, desempenho e tantos outros vão delineando um novo modelo de conceber a educação, os conhecimentos escolares e as relações destes com os sujeitos (BALL, 2003; DARDOT; LAVAL, 2016; PACHECO, 2019; SENNETT, 2008).

Esses novos modelos operantes marcam a vida em sociedade e estabelecem novas interfaces para pensar o conhecimento escolar. Da instituição fabril – produção e produtos – à empresa – instituição fluida e inovadora, o trabalho centra-se do corpo para o cérebro e

marca o advento do capitalismo cognitivo (CORSANI, 2003). A escola prototipada da fábrica, vai assumindo novas maneiras de se organizar e constituir-se como a empresa, assumindo um discurso por vezes mercadológico com o intento de inserir-se no mercado competitivo e dar respostas ao novo contexto. Lazzarato (2006) vai dizer que o capitalismo sempre foi a relação entre a tecnologia, o conhecimento e o capital, o que difere agora, no neoliberalismo são as relações que se estabelecem e o tipo de tecnologia que é empreendida, ou seja, são tecnologias que envolvem o desejo e a mente dos sujeitos, interferindo na subjetividade e na relação com o trabalho.

Essas novas configurações subjetivas, de caráter cognitivo e emocional, fabricadas pelo neoliberalismo, são descritas por Ball (2016, p. 30): “neoliberalismo se plasma de um novo tipo de indivíduo formado na lógica da competição: um ‘homem empresarial’, calculador, solipsista, instrumentalmente dirigido”.

Pacheco (2019) provoca-nos a pensar quando disserta que o neoliberalismo “reedita a teoria do capital humano com base das políticas econômicas, sociais e educativas e instaura a denominada economia baseada no conhecimento”. Essa lógica de mercado vê o conhecimento como utilitarista e pragmático e uma das suas evidências é o desenvolvimento de competências, ou seja, o saber voltado ao saber fazer.

Origina processos de desenvolvimento do currículo fundamentado em catálogo de saberes orientados para o mundo do trabalho, como se o conhecimento fosse uma mercadoria, sujeito quer a regras de oferta e procura [...] quer à responsabilização do indivíduo, sendo-lhe atribuído o mérito do sucesso ou a punição do insucesso. (PACHECO, 2019, p.65).

Portanto, o conhecimento movido pela economia está diretamente alinhado com o conceito de capitalismo cognitivo, onde avaliar, ranquear e medir o conhecimento são princípios de competitividade

na escola, a mesma lógica de atuação das instituições que estão voltados para metas e resultados, reproduzindo ou instaurando uma cultura utilitarista da escola. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de conhecimento está à serviço da lógica do mercado e da competição. Um exemplo claro disso foi o que se tornou a busca desenfreada pelos melhores lugares do Enem¹⁶, como se apenas esse resultado fosse sinônimo de escola de excelência e como se apenas esse indicador determinasse ou identificasse a qualidade educacional dispensada nessa escola. O conhecimento passa a ser mercadoria, serviço e recurso, “assume o lugar de vetor das inovações e das dinâmicas produtivas do capitalismo cognitivo” (SILVA, 2013, p. 700).

Outro ponto a ser problematizado nesta lógica é a busca pela inovação. Aqui usa-se o mesmo critério de análise, como se cada ideia ou produto agregado à prática educativa e ao currículo fosse de fato um fator de uma inovação educacional. Dois pontos merecem atenção: primeiro o entendimento complexo do que é inovar em educação e o outro é a implementação rápida de projetos, produtos e serviços que agregam algo ao currículo de forma rápida e instantânea seguindo as tendências do mercado. Essas lógicas aligeiradas e simplistas são perigosas quando estamos tratando de currículo, formação de sujeitos, mundo do trabalho, cidadania e conteúdos escolares.

O conhecimento medido e traduzido em números e *rankings*, muitas vezes, é alheio às problemáticas sociais e culturais que envolvem o contexto e os sujeitos, e se traduzem em indicadores nacionais e internacionais, avaliando a qualidade educacional a partir de *rankings* de desempenho. Essa perspectiva do currículo escolar hierarquiza os conteúdos, projeta os alunos como rivais (pois competem entre si), estabelece metas transitórias, insere os alunos em uma cultura mercadológica e não cumpre o papel formativo da educação.

¹⁶ Enem: Exame Nacional do Ensino Médio. Avaliação de larga escala realizada no Ensino Médio. Implementada no Brasil desde 1998 pelo Ministério da Educação – MEC.

Nesse entendimento performático da escola, Ball (2003, p. 216) diz que a.

“*Performatividade* é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamento e comparação como meio de incentivo, controle, atrito e mudança baseados em recompensas e sanções (ambos materiais e simbólicos)”.

Ou seja, a performance tanto dos sujeitos como das instituições servem como medida de produtividade ou vitrine da qualidade empregada na instituição, servindo, por vezes de promoção da mesma. Os sujeitos são medidos como valor ou qualidade, tornam-se mercadorias, estão sempre prontos a competir.

Essa lógica da *performatividade* é o modo de regulação do Estado no neoliberalismo (HOSTINS; ROCHADEL, 2019). Mudam os papéis do estado, do capital, das instituições e dos sujeitos, especialmente do modo de atuação do setor público: “[...] do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus resultados” (SCOTT, 1995, p. 80). Tudo isso emerge novas relações de governança e por consequência novos papéis, novas funções e novo modo de operar nas instituições. Na escola não é diferente, evidencia-se um novo modelo na relação do conhecimento como serviço prestado; na performatividade dos alunos, olhando somente para a avaliação classificatória; na formação unilateral dos professores, primando pelo aprimoramento tecnológico e midiático e o trabalho da gestão da escola como uma empresa.

Silva (2015) ao aprofundar as contribuições de Sennett (2008) aponta elementos importantes para pensar a escolarização a partir da “cultura do novo capitalismo” e da “sociedade das capacitações” (SENNETT, 2008). Processos de “subjetivação ligados à flexibilidade, ao curto prazo e à multirreferencialidade” (SILVA, 2015, p. 33) são marcas de um novo

sujeito produzido pelo capitalismo. “Capacitar-se a todo momento para um mundo produtivo, em permanente mudança, apresenta-se como um novo imperativo pedagógico” (SILVA, 2015, p. 35).

Esses novos contornos criados pelo capitalismo engendram na escola um processo formativo aligeirado, flexível e com resultados rápidos. Interessa a busca permanente de capacitações que são “delineadas pelas possibilidades de escolha dos indivíduos, associadas a ampliação de seu potencial de competitividade” de acordo com Silva (2015, p. 54). O sujeito em formação precisa adaptar-se a novos conhecimentos de forma rápida, pois precisa competir e mostrar-se apto e visível no mercado competitivo.

Essas discussões trazem a crítica a lógica mercadológica na esfera escolar e na reengenharia dos valores e sentidos atribuídos à escola e ao conhecimento. Três questões precisam ser pontuadas como problemáticas: a ênfase nos resultados como se esse fator fosse constitutivo do sucesso Institucional; a escola tratada como empresa com obrigações com o mercado em detrimento ao processo formativo, a transformação social e qualidade educacional; as relações hierárquicas e verticais com o conhecimento, com os sujeitos e o contexto, por vezes o ignorando e o tratando como secundário.

Esse cenário descrito gera fragilização da democratização do conhecimento e das políticas de escolarização. Há uma eminente necessidade de uma vigilância pedagógica, epistemológica, política e social para garantir aos preceitos da escola: um lugar de equidade, formação cidadã, conhecimentos relevantes e formação dos sujeitos.

SENTIDOS DO CONHECIMENTO ESCOLAR: SOCIALMENTE RELEVANTE, PODEROSO E HUMANO

Ao aprofundarmos o conceito e a matriz epistêmica do conhecimento escolar fica evidente que o conhecimento é uma construção histórica, social, cultural e conceitual e por isso, inclui poder e critérios de verdades epistemológicas. Não sendo neutro, está vinculado sejam aos propósitos educativos e/ou às políticas curriculares; ao poder econômico minoritário; a construção de um tipo de sujeito; a uma comunidade intelectual e tantos outros critérios de seleção, organização e sentidos atribuídos a ele uma vez que “aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades” (SILVA, 1992, p. 79).

Spencer (1859) já interrogava: *Qual é o conhecimento mais valioso?* As respostas a essa questão não são convergentes, uma vez que os critérios adotados para a eleição de determinados conhecimentos em detrimentos de outros são diversos e os fatores de aplicabilidade também são heterogêneos, quais sejam: os contextos escolares; a estrutura dos campos epistemológicos e a estrutura pessoal dos aprendentes (PACHECO, 2014).

Pacheco (2014) postula a ideia de que ao conhecimento é atribuído sempre significados e por isso o modo como é selecionado, organizado e transformado em percursos formativos são perspectivas curriculares que justificam as opções pedagógicas feitas em cada escola. Essas opções podem ser curriculares, didáticas ou contextuais.

Assim, o conhecimento escolar é intersetado pela noção de cultura, querendo, então, significar não só a legitimação de “verdades” social e historicamente construídas, mas também a

institucionalização de uma cultura letrada pela escola, dinamizada pelo estado com um valor universal (PACHECO, 2014, p. 34).

Procurando responder à pergunta: *Qual é o conhecimento mais valioso?* nos ancoramos às ideias de Moreira e Candau (2007) - conhecimento socialmente relevante; Young (2010) – conhecimento poderoso e Pérez (2017) – conhecimento como habilidades humanas para o projeto de vida, buscando perspectivas propositivas para os conhecimentos escolares.

A primeira referência para a proposição dos conhecimentos relevantes vem dos estudos de Moreira e Candau (2007) acerca do conhecimento escolar e como o mesmo contribui para uma educação de qualidade. O conhecimento relevante, como o autor o designa, deve propiciar aos sujeitos que possam ir além dos “referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o, ampliando-o e transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). Desse modo, é indispensável pensarmos conhecimentos escolares que contribuam na compreensão da realidade, possibilitando “uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

A defesa dos autores é que uma educação de qualidade pressupõe a “seleção de conhecimentos relevantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007) de modo que contribuam para uma mudança no sujeito, seja pessoal, coletiva ou social, sendo que ele, uma vez apropriado do novo repertório conceitual, linguístico ou cultural seja capaz de realizar a crítica ao contexto em que vive, superando a visão ingênua de mundo e da sociedade.

O que seria então os conhecimentos escolares relevantes? Poderíamos designar que são processos de aprendizagem que pressupõem diálogos constantes entre os saberes disciplinares com

os demais saberes socialmente produzidos. Moreira e Candau (2007, p. 22) os concebe, “como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola”.

Os conhecimentos escolares provêm de saberes e outros conhecimentos que são socialmente produzidos nos “âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23) que são às instituições produtoras do conhecimento científico. Esse processo implica numa etapa de transformação onde os conhecimentos tornam-se escolares: “os conhecimentos de referência sofrem a descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, supõe certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23).

Moreira e Candau (2007) apoiado em Terigi (1999) alertam para algumas armadilhas frente a adequação do conhecimento ao contexto. Quais sejam: atenção ao conhecimento escolar quando tratado como pronto, acabado, acrítico, ‘puro’ pois pode perder as conexões com o mundo social em que eles são construídos e viabilizados. Moreira e Candau (2007, p. 24) explicam:

Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

Outra questão é a subordinação dos conhecimentos escolares aos estudos da área da psicologia, determinando ritmos e sequências de conteúdo a partir do desenvolvimento humano. A submissão dos ritmos de escolarização às rotinas da avaliação, é o terceiro ponto, ou seja, os conteúdos são trabalhados mediante a organização e ordenação do processo avaliativo. Alguns são avaliados como mais

'rigorosos', mais importantes em detrimentos de outros que nem são avaliados. Essa hierarquização é perigosa e por vezes excludente no repertório diverso que deve ser os conhecimentos do currículo escolar.

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. [...] Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Em quarto lugar destacam a interferência direta e inegável que a relação de poder tem na construção do conhecimento escolar, estabelecendo uma hierarquia, que por vezes, segrega e desqualifica um campo de conhecimento em detrimento de outros. Porque concedemos a matemática um lugar privilegiado em detrimento da história, da arte, da língua espanhola? Novamente, voltamos ao tema dos critérios que são utilizados para selecionar determinados conhecimentos. Identificamos ponto nevrálgico da discussão.

Young (2010) problematiza a abordagem *sociorrealista do conhecimento* quando reconhece que o conhecimento é socialmente produzido e ao mesmo tempo realista. Perfilha que há uma interferência da ação humana na produção dos conhecimentos, por isso a dimensão social, e realista porque há uma independência relativa do conhecimento ao contexto que ele é aplicado.

Designa como conhecimento: “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e métodos” (YOUNG, 2010, p. 71). Esclarece, com precisão, que na seleção de conteúdos há uma questão ideológica, para além do critério técnico e científico, ou seja, todo conhecimento está à serviço de uma compreensão de mundo, de sociedade e de sujeito. Nessa concepção,

o conhecimento ajuda o aluno a explicar e entender o mundo, definindo as melhores formas de atuar nele, ou seja, não é um conhecimento pacífico, mas ativo, que incita a ação e a ressignificação do sujeito no mundo. Por isso, o “conhecimento poderoso” é uma forma de oferecer condições de compreensão do mundo, a partir dos conhecimentos.

Nesse sentido, Young (2010) justifica que as concepções que orbitam acerca do conhecimento escolar não é mera opinião, mas estão sujeitas às transformações sociais, políticas e econômicas, pois o mundo social está sempre em transformação. Essa questão assume maior complexidade quando há determinação dos critérios do que constitui o conhecimento escolar, pois exige uma negociação equilibrada entre os conhecimentos científicos e cotidianos. Ou seja, Young (2010) vai defender que os conhecimentos disciplinares são relevantes e determinantes para que o aluno tenha condições de compreender o mundo. Isso não quer dizer que os conhecimentos experienciais ou contextuais devem ser ignorados, pelo contrário, aos professores e a escola é colocada a responsabilidade de “fazer a distinção entre os significados ‘específicos do contexto’, que são característica de todas as culturas, e ‘significados independentes do contexto’, do currículo” (YOUNG, 2016, p. 29).

A diferenciação do conhecimento e conhecimento escolar é tratada por Young (2007) como questões primordialmente sociológicas e pedagógicas e essa compreensão é determinante para entendermos o conceito de conhecimento poderoso. A escolarização assim envolve o acesso ao “conhecimento especializado incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295) e para isso é preciso compreender: “às diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano; às diferenças e relações entre domínios de conhecimento; às diferenças entre o conhecimento especializado e o conhecimento com tratamento pedagógico”.

Um é o conhecimento que é *dependente do contexto*, que é tratado com questões do cotidiano, da cultura, da realidade do aluno e o outro é o *conhecimento independente do contexto ou conhecimento teórico* este é geralmente relacionado às ciências e é adquirido na escola, o lugar potente para o conhecimento poderoso, ou seja, há diferentes tipos de conhecimento e é fundamental diferenciá-lo e escolhê-lo como 'melhor conhecimento' como aquele que produz emancipação, pois:

Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além de suas próprias experiências. (YOUNG, 2016, p. 14).

Assim, pode existir um melhor conhecimento, na medida em que não concentrarmos os conhecimentos nos conhecedores e somente nas suas experiências, isso empobreceria o currículo e não estaríamos garantindo a justiça curricular. Essa discussão evoca o tipo de conhecimento que é de responsabilidade da escola. Essa justa medida lúcida, crítica e curricular é a base da diferenciação entre o conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar.

Outra proposição acerca do conhecimento nesse estudo vem de Pérez Gómez (2017) que aqui buscamos referendá-lo e legitimá-lo. Volta-se para o desenvolvimento das habilidades humanas onde a experiência e a subjetividade são consideradas premissas de qualquer ação educativa. Sua proposição é um convite a olharmos a escola ajudando os sujeitos a aprenderem a pensar para poder escolher, buscando desenvolver as qualidades, capacidades para a construção de projeto de vida.

Uma educação de todos, para todos e com todos, celebrando e estimulando a diversidade, os conteúdos do currículo, os métodos de trabalho, os contextos de aprendizagem e os

procedimentos e ferramentas de evolução eles devem ser projetadas de tal maneira que haja espaço para o imprevisível das combinações únicas de compreensão e ação apresentadas pelos aprendizes. (PÉREZ GÓMEZ, 2017, p. 69).

Trata-se de uma prática pautada na convicção de que o conhecimento precisa passar pelas emoções, afetos, corporeidade, sentimentos e projeto de vida, conceitos que aqui identificamos como inerentes a concepção da educação integral. Esse entendimento pressupõe que aprender a pensar é fazer escolher e isso exige do sujeito consciência e desenvolvimento de suas habilidades humanas, ação e reflexão dos seus atos, desejos e intenções. Essa prática considera que os alunos precisam desenvolver a capacidade reflexiva de dizer e agir a partir das suas construções pessoais, para isso, a escola necessita recriar seu conceito de currículo, de subjetividade, de tempo e espaço escolar e de uma nova formação docente.

Essa visão humanista da educação implica e considera o conhecimento como um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de conhecimentos relevantes e significativos para a construção de projetos de vida. Com esse intento, Pérez Gómez (2017), destaca algumas capacidades básicas a serem desenvolvidas na escola.

A primeira é a capacidade de utilizar o conhecimento e comunicá-lo de maneira crítica e criativa, o que o autor chama de *mente científica e criativa*. Para isso, a própria escola proporcionaria momentos e atividades em que os alunos usariam o conhecimento para compreender, projetar, planejar e propor intervenção na realidade que estão inseridos. Não se trata de uma simples aplicação de conceitos de forma automática e utilitarista, mas sim de projetos conscientes, significativos e propositivos de análise e intervenção nos contextos sociais.

A segunda é a capacidade de “viver e coexistir em grupos humanos cada vez mais complexos, globais e heterogêneos” (PÉREZ

GOMÉZ, 2007, p. 72) o que ele chama de *mente ética e solidária*. Essa competência exige da escola a necessidade de desenvolver habilidades em seus alunos de modo que sejam capazes de resolver e conviver pacificamente com a diversidade e as diferenças, de maneira dialógica e participativa. Algumas dimensões são destacadas pelo autor nesse trabalho: “fomentar o respeito, a compreensão e a empatia; estimular a cooperação ativa e promover o conhecimento ético e político” (PÉREZ GOMÉZ, 2017, p. 72).

Por fim, a terceira dimensão destacada é a necessidade de ajudar o sujeito a viver, agir e pensar de forma autônoma para construir o seu próprio projeto de vida. Essa habilidade exige desenvolver o autoconhecimento e a autonomia através de percursos personalizados, individuais e singulares a partir das próprias trajetórias de vida. Cada indivíduo terá a oportunidade de aprender o seu percurso individual no currículo escolar, lançando mãos dos conhecimentos escolares para assim constituir-se e organizar-se enquanto sujeito na sociedade, consciente de si, dos seus sonhos, dificuldades, necessidades e do contexto que vive. Nesse sentido, a construção da autonomia prevê a “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20).

Tais ideias possibilitam refletir e tangibilizar a mudança necessária na escola. O próprio autor aponta caminhos curriculares intitulando uma *nova pedagogia* que aqui referendamos como premissas, critérios ou conceitos para repensar a escola. São eles: *essencializar o currículo*: a proposta é diminuir a quantidade de conteúdos hoje presentes na escola e ampliar a profundidade dos mesmos; *as vivências e depois as formalizações*: diz respeito a um currículo escolar entendido e mediado como um itinerário de experiências e não apenas uma lista de conteúdo a serem trabalhados; *aprender fazendo*: entende a dinâmica escolar como situações de aprendizagem baseada em problemas, onde os projetos são desenvolvidos a partir de atitudes estratégicas;

priorizar a cooperação e clima de confiança: é determinar que esses componentes sejam estratégias pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo, emotivo e atitudinal; *investimento didático nos recursos digitais*: propondo a dinâmica da sala de aula invertida; *avaliação educacional* como orientação, ajuda, apoio, reforço para explorar o que ainda precisa ser aprendido; potencializar *a função tutorial do professor*, ou seja, uma nova releitura do seu papel como tutor de pessoas e não apenas de conteúdo.

Em outras palavras, essa compreensão do processo de construção dos conhecimentos escolares pressupõe vigilância na seleção e organização dos mesmos, bem como uma atenção ao contexto cultural e social do currículo, pois só assim, poderemos oferecer conteúdos relevantes e socialmente úteis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a relevância do tema, também se pondera a sua pertinência na continuidade das discussões em uma atitude permanente de problematização sobre o conhecimento escolar. A pergunta: *qual é o conhecimento mais valioso?* ecoa e perpassa as discussões apresentadas com o propósito de problematizar os critérios para que o conhecimento seja 'valioso' aos sujeitos.

Em tempos marcados pela lógica mercadológica do conhecimento como capital cognitivo, faz-se oportuno identificar os sentidos atribuídos a ele para potencializar a escolarização produzindo experiências escolares relevantes e transformadoras. São os processos de significação que darão autenticidade e relevância dos conhecimentos aos sujeitos, aos contextos e a sociedade. Nesse sentido, a preocupação com os processos de seleção do conhecimento

é legítima e por vezes, determinante para garantir um currículo com equidade, flexibilidade e disposições justas e democráticas.

Corroboramos com Moreira e Candau (2007) quando defendem que uma educação de qualidade pressupõe seleção de conteúdos relevantes, onde o sujeito, apropriado de repertório cultural e conceitual é membro ativo e capaz de realizar a crítica ao contexto. É dessa apropriação de conhecimentos relevantes que Young (2010) vai justificar sua defesa pelos conhecimentos disciplinares para compreender o mundo, constituindo-o como conhecimento poderoso.

E por fim, Pérez Gómez (2017) contribui dizendo que todo conhecimento deve contribuir para o desenvolvimento das habilidades humanas onde a experiência e a subjetividade são consideradas premissas de qualquer ação educativa.

Ao conhecimento é atribuído sempre significado e por isso o modo como é selecionado, organizado e transformado, são indicativos curriculares que justificam as opções pedagógicas feitas em cada escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis: Vozes, 2017.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2) 2003: p. 215-228.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe. *Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. vol I. 6. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. Trad.: Echalar, Mariana. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-Capitalista*, São Paulo: 1993.

DUARTE, Newton. *Relações entre conhecimento escolar e liberdade*. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.78-102 jan./mar. 2016.

HOSTINS, Regina Célia Linhares.; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elisabeth. *Teoria do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice R. C. *Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática*. In: *Educação&Realidade*. 22(1): p. 95-112, jan./jun. 1997.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio F. *A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

PACHECO, José A. *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José A. *Inovar para mudar a Escola*. Porto: Porto Editora, 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Aprender a pensar para poder elegir. La urgência de uma nueva pedagogia. In: SACRISTÁN, José Gimeno (comp). *Los*

contenidos, una reflexion necesaria. São Paulo: Cortez; Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2017

PINAR, Willian. *O Que é a teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora, 2007

SACRISTÁN, José G. *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 2013.

SCOTT, Peter. *The meanings of mass higher education.* Buckingham: Open University Press, 1995.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo.* 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Tomaz T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Roberto R. D. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 689-704, jul./set. 2013.

SILVA, Roberto R. D. *Sennett & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SPENCER, Herbert. *What Knowledge is of Most Worth?* Westminster Review.

TERIGI, Flávia. *Curriculum: itinerários para apreender um território.* Buenos Aires: Santillana, 1999.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michel F. D. *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.* Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michel F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar., 2016.



Tássia Ciervo

O ETHOS TERAPÊUTICO CONTEMPORÂNEO: interfaces no currículo escolar

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.625.139-160](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.625.139-160)

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da Dissertação de Mestrado intitulada “A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil”, a qual teve por objetivo compreender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem. Os achados da pesquisa sugerem que a forma como as competências socioemocionais têm sido apresentadas secundariza o conhecimento escolar, reflexo da progressiva psicologização e consolidação do *ethos* terapêutico contemporâneo; a análise permitiu identificar um movimento expansionista das funções da escola, denotando a esta a incumbência de resolução de problemas sistêmicos; e, por fim, a análise permitiu visualizar o quanto as emoções “hoje em dia” não só estão estratificadas como também estratificam os indivíduos. Essa forma de compreensão das emoções no contemporâneo possui por projeto a formação de um “homem novo” resiliente e performático; caberia à instituição escolar forjá-lo dentro de suas paredes.

Relevantes contribuições teóricas, como as de Marín-Díaz (2012), reconhecem que a importância dada aos discursos de autoajuda na atualidade se tornou forma de orientar a vida e definir modos de estar no mundo. Tais técnicas de si vêm acompanhadas, conforme a autora, de preceitos comportamentais em que o foco é definir e delimitar o indivíduo como responsável por si mesmo. “Delimitação do eu, sua transformação e modificação e o êxito e a felicidade como principais objetivos são os três elementos que caracterizam e sustentam os exercícios promovidos pelos discursos de autoajuda”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 169).

Eva Illouz (2010), de outra perspectiva, corroborando o diagnóstico acima exposto, expressa que a cultura terapêutica alimenta um forte individualismo, baseado em interesse próprio,

promovendo, assim, um enfoque procedimental para a própria vida emocional. Para a autora, a cultura terapêutica é uma das fontes principais do modelo de individualismo adotado e propagado pelo Estado. Ou seja, o Estado utiliza e fomenta o individualismo como forma de governo, com vistas a inculcar ao indivíduo o pressuposto de que este é responsável por seu destino.

Por sua vez, Sennett (2015), descrevendo sobre os processos de flexibilização contemporâneos, pontua que a flexibilização requerida hoje em dia demanda ao sujeito obter a capacidade de adaptar-se a situações variadas, sabendo, desse modo, viver em situações de risco e insegurança. Acreditamos que o discurso que flexibiliza também intensifica processos de individualização e responsabilização, o que, de certa forma, é um discurso congruente com a ênfase na resiliência assistida nos dias atuais.

Os três autores acima listados, com estilos e perspectivas diferentes, porém congruentes em suas colocações, apontam para o direcionamento do que podemos classificar como um “*ethos* terapêutico contemporâneo” em que o foco de interesse se centra no indivíduo e na sua produtividade máxima. No presente artigo, ao referir-nos a vários textos teóricos e documentos, não pretendemos tão somente montar um arcabouço teórico para sustentar nossa argumentação, como evidenciar a existência de uma estrutura ética, de um “*ethos* terapêutico” que contemporaneamente dita como os sujeitos devem se comportar dentro e fora da escola.

A partir destas prerrogativas buscaremos, no presente artigo, analisar as vicissitudes da ênfase nos aspectos emocionais no currículo escolar, buscando, deste modo compreender como tal ênfase se aproxima do que denominamos de “*ethos* terapêutico contemporâneo”. Para Eva Illouz (2010) *ethos* terapêutico se refere especificamente uma forma de ser que dita como os sujeitos devem se comportar, um *ethos* que conecta o eu privado com a esfera pública do qual é decorrente da

progressiva psychologização contemporânea aonde a ênfase no afetivo passa a ser central. O *ethos* é difundido pelo discurso de autoajuda e pela narrativa de individualidade que altera de forma substancial os modelos de sociabilidade.

Assim sendo organizamos o artigo em três seções: A primeira aborda o cenário contemporâneo neoliberal aonde o giro no afetivo passa a ser central para a produtividade do sujeito, aqui, a partir da leitura da Sociologia crítica, buscaremos analisar autores de diferentes perspectivas tendo como foco o entendimento das condições que possibilitaram a entrada do discurso afetivo. Posteriormente serão tecidos breves recuos históricos especificamente sobre as competências socioemocionais e suas matrizes teóricas a fim de compreendermos o que de fato se entende sobre o conceito. E, por fim buscaremos tecer problematizações curriculares a respeito da temática anunciada.

A PSICOPOLÍTICA COMO UMA GRAMÁTICA FORMATIVA

A esfera econômica, longe de ser desprovida de sentimentos, tem sido, ao contrário, saturada de sentimento, um tipo de sentimento comprometido com o imperativo da cooperação e com uma modalidade de resolução de conflitos baseada no “reconhecimento” bem como comandado por eles. Visto que o capitalismo exige e cria redes de interdependência, e tem os sentimentos bem no centro de suas transações. (ILLOUZ, 2007, p. 58-59).

A partir do excerto acima, buscaremos examinar as mudanças ocorridas no cenário produtivo, sobretudo a partir de 1990, dirigindo o olhar especificamente para a entrada do discurso psicológico na dinâmica do capitalismo contemporâneo, uma vez que se entende, junto com

Illouz (2007), que há uma emocionalização na conduta econômica, com noções subjetivas passando a fazer parte das competências requeridas pelo mercado de trabalho e, em consequência, sendo reclamadas a sua preparação pela escola. O objetivo desta seção é apresentar as modificações que se deram no deslocamento da modernidade para a Pós-modernidade (ou modernidade líquida), tendo como foco a compreensão dos processos de subjetivação desse cenário. Para tal, farei uma breve consideração a respeito do tempo presente.

Lipovetsky (2016) coloca que, nos dias atuais, em meio a discursos e soluções que denotam certa leveza como paradigma existencial, isso pode significar tudo menos uma vida leve. O autor aponta a ironia dos tempos hipermodernos, uma vez que agora é a leveza que alimenta o espírito do peso; presenciamos um novo espírito de fardo, o qual se apoderou da nossa época. Lipovetsky (2016) busca explicitar que há todo um discurso que expressa o combate do leve contra o pesado, ou seja, uma atitude de leveza perante a vida. Difunde-se, assim, um clima de diversão e satisfação de prazeres imediatos. Porém, atenta o autor, mesmo com esse apelo à leveza, os mecanismos de mercado e a dinâmica da individualização produzem inúmeros problemas. Em meio à individualização e à responsabilização do sujeito, a vida adquire nova gravidade.

Desse modo, podemos compreender, na esteira de Sennett (2015) e Bauman (2001), que os dias atuais, caracterizado por Bauman como modernidade líquida, responsabilizam o sujeito perante seus atos e consequências. Isto é, se, na modernidade líquida, o sujeito conquistou sua liberdade, fica agora abandonado a seus próprios recursos. Por mais que discursos de leveza e bem-estar cheguem ao indivíduo, questões referentes à incerteza e à liquidez do tempo presente o colocam em constante tensão.

Bauman (2001) pontua que a modernidade do século XX era impregnada de um certo totalitarismo; por ser rígida, seus conceitos,

ideias e estruturas sociais eram mais estáticos e pouco flexíveis. A rotina é uma das marcas desse período, uma rotina que protegia o sujeito de grandes mudanças em sua trajetória, mas, por outro lado, também poderia apequená-lo. Sennett (2015, p. 49) expõe que “a rotina pode degradar, mas também proteger; pode decompor o trabalho mas também compor uma vida”. O autor faz uso da metáfora da “jaula de ferro”, derivada do pensamento weberiano, para mostrar a segurança que o sujeito moderno experimentava por viver uma rotina linear. Para Sennett (2015), a falta de rotina liberta, mas, da mesma forma produz incertezas.

Han (2015), por sua vez, caracteriza a sociedade contemporânea como a “sociedade do desempenho”, em que os sujeitos aqui engendrados são delineados pela articulação entre desempenho e produção. A sociedade do século XXI, pontua o autor, não é mais uma sociedade disciplinar, nem uma sociedade de controle, visto que essas sociedades possuem muita negatividade, ou seja, muita proibição e obediência. A sociedade do desempenho, por sua vez, é caracterizada como uma sociedade com muita positividade e muita motivação. A positividade do poder é bem mais eficiente do que a negatividade do dever. Nesse contexto, o sujeito passa a obedecer apenas a si mesmo, mas buscando sempre se superar, buscando sempre ter um bom desempenho. Obedecer a si mesmo se transforma em uma liberdade paradoxal, à medida que a autoexploração caminha de mãos dadas com essa suposta liberdade. Em vez de liberdade, ela acaba gerando novas coerções. Desse modo, conforme o filósofo, o sujeito do desempenho é livre de coerções externas; no entanto, em contraponto, tende a se autoexplorar.

Buscando compreender essas grandes marcas de diferenças entre o sujeito da modernidade pesada em contraste com o homem da modernidade líquida, apontamos para uma questão muito bem colocada por Dardot e Laval (2016): o sujeito produtivo da modernidade pesada deveria ter toda sua energia, tanto corporal quanto mental,

canalizada para a produtividade e a utilidade; seus desejos deveriam ficar em suspenso, reprimidos. Essa questão é inaceitável nos dias atuais; o prazer deve estar em pauta constantemente; aliás, todos, sem exceção, são convocados a buscar seus prazeres, a buscar o gozo. Apontam os autores que essa virada só foi possível devido à entrada do discurso *psi*, denotando e acreditando que a função *psi* seria motor da conduta. Isso nos remete ao diagnóstico de Han (2015), pontuado anteriormente, sobre a “sociedade do desempenho”, a qual porta muita positividade e motivação, em contraponto à negatividade e obediência do período disciplinar.

Dessa forma, acreditamos que obter prazer no que se faz torna o sujeito mais produtivo: “a subjetividade feita de emoções e desejos, paixões e sentimentos foi vista como a chave para o bom desempenho dentro das empresas”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 359). O prazer e a motivação tornaram-se jargões dentro das empresas, escolas e demais instituições. No entanto, sinaliza Han (2014), as mudanças ocorridas no capitalismo contemporâneo o permitiram atuar a partir de uma forma de poder mais sofisticada, sedutora e inteligente, sem coações nem violências, mas, através de um poder inteligente, invadindo os pensamentos e gerando dependências, sem nenhuma resistência. Ou seja, por mais que nos acreditemos livres, estamos de certa forma coagidos e submetidos à lógica do indivíduo empresário de si. Esse indivíduo explora a si mesmo, busca superar seus limites frequentemente, vive relações concorrenciais e intensa flexibilização de suas funções, além de apregoar-se uma ideia de leveza.

Entendemos, junto com Han (2014), que a técnica de poder do regime neoliberal se dá de forma sutil, uma vez que se ocupa de produzir um sujeito que atue de forma que reproduza por si mesmo suas coações, interpretadas pelo sujeito como liberdade. Assim, liberdade e coações coincidem-se mutuamente. Hoje em dia, o regime neoliberal introduz uma “época do esgotamento”, em que a psique

passa a ser um investimento em termos de capital. Por essa questão, podemos entender que a ênfase nos processos de individualização contemporâneos é marcada pelos discursos de autoajuda, que atuam na subjetividade, entendida como força produtiva.

O sujeito constituído, nesse cenário, busca permanentemente por inovações, vive o imediato, visando a novas oportunidades, bem como desenvolve a capacidade de correr riscos. Para Sennett (2015, p. 98), “estar continuamente exposto ao risco pode assim corroer nosso senso de caráter”, uma vez que esse processo produz uma sensação de recomeço permanente. A subjetividade oriunda desse contexto deve ser capaz de assumir funções diversas e deve, ainda, possuir um “cérebro flexível readaptável a condições cambiantes”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 99), não só com a capacidade de mudar e abandonar funções e assumir novas, senão também de estabelecer conexões com outros cérebros.

Sendo assim, para concluir esta seção podemos afirmar, a partir da literatura analisada que nos dias atuais o giro no afetivo passa a ser central para a produção econômica. Dessa forma, o discurso terapêutico fomenta saberes que o tornaram a racionalidade da nossa época (GRIMBERG, 2017). Então o *ethos* terapêutico difundido pela sociedade pós-moderna, convoca o sujeito para aperfeiçoar-se constantemente.

Na próxima seção, abordarei o que tem sido publicado por diferentes frentes sobre o que se entende por competência socioemocional.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO SOLUÇÃO AO DESENCAIXE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Figura 1 – *Self-Made Man*



Fonte: Quino (2002).

Apresentamos, a título de ilustração, uma das tirinhas do cartunista Quino, a fim de proporcionar subsídios para pensar a proliferação discursiva a que assistimos na última década no que se refere à inserção no currículo escolar das competências socioemocionais. A inserção dessas competências no currículo escolar vem sendo debatida por distintas áreas, tais como: Economia, Psicologia, Administração, Jornalismo e Educação. Cada campo de atuação se refere ao tema de forma distinta, gerando uma polissemia discursiva. As distintas formas de nomeá-lo são: competências socioemocionais, habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas, aprendizagens socioemocionais, educação emocional, competências de caráter e, ainda, competências para o século XXI. O emprego de um ou outro termo evidencia uma disputa de campos envolvidos com a temática.

Tal polissemia dificulta o mapeamento do tema, mas não impede a visualização da proliferação do debate a respeito do assunto. Esses discursos se referem especialmente ao fato de que a escola

não vem respondendo às demandas da complexidade do mundo contemporâneo e, portanto, deveria se preocupar em desenvolver de forma integral o indivíduo do século XXI. Almeja-se que esse sujeito seja perseverante, tenha autocontrole, saiba trabalhar em equipe e seja estável emocionalmente. (IAS, [20-?]).

No contexto brasileiro, observo a intensa defesa dessas competências, sobretudo pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o termo “competências socioemocionais” é percebido como a nomenclatura mais representativa das propostas de inovação curricular. Conforme apontam Carvalho e Silva (2017, p. 175), em estudo recente, “evidencia-se, em nosso tempo, uma difusão de modelos de currículos socioemocionais que tomam a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico”. O referido termo passa a ser usado para definir um conjunto de práticas pedagógicas que asseguram a configuração de um sujeito que responda às exigências do século XXI, ou seja, um sujeito que aprenda a desenvolver as competências emocionais e sociais necessárias para vencer na vida, similarmente ao *self-made man* descrito na tirinha acima.

No ano de 2014, o IAS desenvolveu um projeto-piloto, juntamente com o Governo do Rio de Janeiro, com apoio da OCDE, com o objetivo de formular uma proposta de implementação e mensuração do currículo socioemocional no ensino médio, envolvendo cerca de 25 mil alunos oriundos da rede estadual do Rio de Janeiro. Esse projeto deu origem ao documento *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*.

Primi e Santos (2014) defendem que uma possível forma de medir as competências socioemocionais dos alunos é encontrada no modelo Big Five. O modelo *Big Five* compreende os cinco grandes fatores que, através de testes padronizados, mensuram características

da personalidade, as quais são: amabilidade, conscienciosidade, extroversão, abertura a novas experiências e estabilidade emocional. Lembro que o *Big Five* foi a escala utilizada pelo Instituto Ayrton Senna no projeto-piloto no Rio de Janeiro. De acordo com Santos (2014), essas cinco dimensões foram escolhidas por serem mensuráveis; além disso, não existe uma teoria científica que explique essa escolha.

Conforme documento publicado recentemente pela OCDE (2015), na sociedade contemporânea, ter qualificação educacional não é suficiente para manter um bom emprego. E qual seria a função da educação nesse cenário? Segundo a organização, a educação poderia contribuir para criar cidadãos motivados, engajados e responsáveis – melhorando, assim, as competências importantes.

As habilidades se tornaram a **moeda global do século 21**. Hoje, a importância de fortalecer o conjunto correto de competências é cada vez mais urgente. Precisamos ampliar nosso pensamento e considerar o investimento em uma gama maior de habilidades, na qual as socioemocionais sejam tão importantes quanto as cognitivas. (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, p. 2, grifo nosso).

Conforme Maria Rita Kehl, em entrevista concedida ao site Lavrapalavra, cada modo de produção engendra as formas de subjetividade que necessita. (COELHO; SMID; AMBRA, 2017). Posso pensar que, na atualidade, as formas de subjetivação são reatualizações do *self-made man*, que almeja um indivíduo empresário de si, competente, estável emocionalmente, resiliente e, sobretudo, flexível.

No livro *Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso*, do jornalista Paul Tough, observou, ao longo de todo o texto, a defesa da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. O livro assemelha-se a um manual de autoajuda, o qual busca transmitir ao leitor noções básicas sobre como fortalecer e desenvolver o caráter na escola, objetivando o sucesso e a produtividade.

No decorrer do livro, Tough apresenta exemplos bem-sucedidos de escolas que optaram por fazer do caráter uma disciplina passível de nota. Caráter é definido como capacitação que se pode aprender, que pode ser praticada e ensinada. Apresenta também exemplos de jovens que, expostos a situações de vulnerabilidade social, através do desenvolvimento de caráter, “venceram” na vida e foram resilientes.

Colocamos em evidência o exemplo do livro de Tough, uma vez que, o autor impactou de forma crucial as teorizações a respeito das competências socioemocionais no Brasil; além disso, lançou o referido livro durante o Fórum Internacional de Políticas Públicas em São Paulo, em 2014. Tough, portanto, defende uma educação do caráter, uma educação que ajude as crianças, sobretudo as de baixa renda, a serem resilientes e a focarem seus esforços no sucesso.

Em março de 2014, o Estado de São Paulo foi sede do Fórum Internacional de Políticas Públicas: “Educar para as competências do século 21”, realizado em parceria entre IAS, OCDE, INEP e MEC. Na abertura do Fórum, Viviane Senna colocou que o IAS possui sólidas evidências para comprovar a importância das habilidades socioemocionais para o sucesso acadêmico. Posteriormente, o então ministro da Educação José Henrique Paim afirmou que:

Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes. (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, p. 1-2).

Viviane Senna destacou que temos um currículo oculto que aborda as referidas competências; porém, precisamos, segundo a psicóloga, tornar isso visível e, portanto, desenvolvido intencionalmente. Foi destacado, ainda, que é preciso resgatar a noção tradicional de educação provedora, não apenas de informação e conhecimento, mas também como guia de valores necessários para uma boa cidadania, como cooperação, responsabilidade e orientação para resultados.

A leitura dos documentos acima citados deixa em evidência que o foco das competências socioemocionais se centra prioritariamente no indivíduo. Nesse sentido, cada indivíduo deve trabalhar em si mesmo e gerir suas emoções e condutas, deixando à margem do debate as condições institucionais, culturais e socioeconômicas e reforçando, assim, o processo de individualização contemporâneo.

Fica evidente que os indivíduos devem procurar soluções individuais para problemas sistêmicos, ou seja, o indivíduo deve usar a autonomia conquistada para enfrentar sozinho os crescentes problemas de ordem social, econômica e política.

Essa crença no poder libertador, quase salvífico, da capacitação individualista não seria preocupante, nem incomodaria grandemente, se a precarização não fosse um problema político e não exigisse, mais além do heroísmo individual, ações coletivas que lhe ponham cobro, nomeadamente por intermédio da pressão sobre os agentes da sua institucionalização, isto é, os decisores políticos. (BARBOSA, 2018, p. 593).

A grande extensão do precariado hoje em dia, entendida por Barbosa (2018) como uma forma de viver na incerteza, na instabilidade e no aleatório, convoca os indivíduos para empreenderem a si mesmos para assim responderem sozinhos frente ao que acontece consigo, sem esperar nada dos demais. Porém, atenta o autor para o enfrentamento dessas situações de insegurança e incerteza; torna-se necessário inicialmente compreender as reais vicissitudes desse cenário, em vez de apenas preparar os sujeitos para enfrentá-las. Tal compreensão gira em torno de uma capacitação política que, por si só, não acaba com as fissuras e tensões do precariado, mas pode, nas palavras do autor, “mitigá-las, fazendo renascer o espírito de grupo, a ação conjunta e, por que não, a capacidade de indignação [...]”. (BARBOSA, 2018, p. 597).

Dando seguimento, na próxima seção abordaremos as repercussões da ênfase nas emoções no currículo escolar procurando tecer problematizações sobre a temática.

REPERCUSSÕES DA ÊNFASE NAS EMOÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (MEC, 2017, p. 14).

O excerto acima extraído da BNCC, demonstra o compromisso do documento com a educação integral, considerando que o conceito se refere.

“À construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. (MEC, 2017, p. 14).

Desse modo, a Base está pautada em uma proposta de aprendizagens descritas como essenciais, fixadas prioritariamente no desenvolvimento de competências e habilidades. Sendo assim, são expostas dez competências gerais que, segundo o documento, se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto.

Para que ocorra a formação plena-integral do aluno, torna-se necessário, nessa linha de entendimento, o desenvolvimento de competências cognitivas e competências socioemocionais, entendidas como fundamentais para viver no século XXI. Desse modo, conectar a escola com os propósitos da educação integral passa por orientar o currículo para o desenvolvimento das competências, sendo estas o centro gerador das intencionalidades e práticas pedagógicas.

Conforme documento publicado pela OCDE (2015, p. 15).

Pais, professores e empregadores sabem que crianças talentosas, motivadas, focadas em resultados e que age colegiadamente são mais propensas a superar dificuldades, ter um bom desempenho no mercado de trabalho e, conseqüentemente, alcançar sucesso na vida.

Essa proposta de reforma curricular se baseia nos pressupostos do currículo integral, ou paradigma holístico, o qual tem por eixo central a noção de que a aprendizagem se dá ao longo da vida e de que o currículo deve, portanto, apoiar o desenvolvimento e os interesses da criança; o currículo, nesse aspecto, é aberto e trabalha a partir das experiências. Pesquisadores do currículo holístico descrevem que a repetição e a memorização são práticas que fragmentam a aquisição de conhecimento. (IAS, [20-?]). Nesse sentido, busca-se desenvolver um indivíduo que tenha a noção do todo e crie, em vez de apenas reproduzir. Esse paradigma holístico vê o professor como um facilitador da aprendizagem, e, ainda, este deve promover o encontro da teoria com a prática.

Colocamos em evidência essas definições, pois acreditamos que essas propostas de reformulação curricular trazem muito do *ethos* terapêutico que foi demonstrado no item anterior do artigo e que podem refletir e impactar a escolarização. Termos como competências socioemocionais, currículo integral, habilidades para o século XXI e paradigma holístico não são ocasionais, mas são inúmeros os discursos e defesas desse currículo que se proliferam no cenário brasileiro. São, portanto, recorrentes os debates educacionais a respeito dessa reforma, com a disseminação de uma nova gramática formativa.

Comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter

autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (MEC, 2017, p. 14).

Para Silva (2017), o capitalismo contemporâneo está cada vez mais emocional, e, sob tais condições, a questão do afeto se torna um aspecto imprescindível para a estruturação do comportamento econômico. Desse modo, posso evidenciar a importância do que os organismos internacionais e nacionais, colocam como fundamental para o aluno hoje, como o desenvolvimento de capacidades de resiliência, autocontrole e perseverança. Trazendo para o currículo escolar, deparamo-nos com uma ênfase sobre a conduta dos alunos, em um contexto em que as ferramentas de tradução e inscrição do currículo estão relacionadas com a vida; dessa forma, o conhecimento propriamente dito fica esmaecido, ocorrendo uma “emocionalização pedagógica”. (SILVA, 2017).

Podemos pensar junto com Sacristán (1998) que, nas sociedades atuais, o conhecimento tem um papel cada vez mais decisivo no desenvolvimento pessoal e profissional.

O conhecimento e, principalmente a legitimação social de sua posse que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção. (SACRISTÁN, 1998, p. 20-21).

Notamos, portanto, que, mesmo o conhecimento possuindo um valor importante no desenvolvimento pessoal, a partir da ênfase no prisma psicológico, este acaba por ter sua função esmaecida. Esse prisma psicológico aparece aliado a uma certa visão instrumental das emoções nos estudos citados no parágrafo anterior. Assim, as emoções aparecem impregnadas pelos repertórios de mercado, pela lógica do cálculo, desempenho e eficiência oriundos da racionalidade

econômica, por “essa cultura em que os discursos e práticas afetivos e econômicos moldam uns aos outros”. (ILLOUZ, 2007, p. 19).

Uma escola de qualidade para o século 21 requer uma visão de educação integral que vá para além da dimensão do desempenho acadêmico. O propósito maior é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são, no modo como convivem, em como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; IAS, 2014, p. 16).

Em entrevista concedida a Galian e Louzano (2014), Young ressalta a necessidade de garantir aos alunos, especialmente aos grupos desfavorecidos, o acesso ao conhecimento. Segundo o autor, esse seria um modo de permitir, com base no conhecimento, que eles entendam o mundo e os fenômenos sociais e culturais e, portanto, problematizem a prática social, colocando-se, desse modo, contrário a currículos baseados em resultados ou currículos imediatistas. Assim sendo, para o entrevistado, para além de currículos que ensinem motivação e resiliência, é prioritário equipar o aluno para a compreensão do mundo e do seu meio social. Young não se refere ao conhecimento como algo dado, a que o aluno deve acatar passivamente, mas sim a um currículo baseado no engajamento, no sentido de fornecer ao aluno possibilidades para se engajar no seu aprendizado e torná-lo significativo.

[Michael Young:] O que digo é que devemos construir o currículo de forma a habilitar os alunos a se engajar com as disciplinas, de forma a que cheguem depois a conseguir constatar que os limites entre as disciplinas não são inteiramente fixos e que é possível avançar para além deles. (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1119).

Essas concepções sobre a educação contemporânea permitem visualizar o que se entende por educação hoje em dia, com uma forte abrangência desse projeto que ensina a ser. Educar parece estar vinculado com a noção de que o aluno leve adiante um processo de aprendizagem permanente que depende dele mesmo. Essa ênfase nos

processos de individualização percebidos aqui como modos de viver e constituir-se pode ser compreendida como um processo essencial, em que aprender se torna um imperativo para competir.

Assim, privilegia-se a ação do indivíduo sobre si mesmo, e, desse modo, os processos de construção da autonomia passam a ter um caráter mais individual e menos socialmente referenciado. Pode-se pensar que, na sociedade do desempenho (HAN, 2015), o sujeito adquire mais autonomia, é livre e, portanto, passa a obedecer apenas a si mesmo. Isto é, acreditamos que somos sujeitos livres de coações externas para nos moldar e reinventarmos; porém, conforme o autor, estamos sujeitados a coações internas na busca por rendimento e otimização pessoal. Sendo assim, vive-se certa liberdade paradoxal: fracassar na sociedade de desempenho se torna um problema pessoal.

Pensando especificamente sobre a proposta aqui analisada, acreditamos, em consonância com os autores abordados, que não basta fornecer aos alunos ferramentas para que estes se adaptem ao meio em que estão inseridos; é preciso fornecer-lhes ferramentas para conhecer, interpretar e problematizar a prática social, e esse processo se embasa na aquisição de conhecimentos. Além disso, acreditamos que o acesso ao conhecimento é coerente com a justiça social e com maior igualdade. (YOUNG, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se ama suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não

lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 2001, p. 14).

Dessa forma, consideramos que, para que o mundo se renove, se torna necessário disponibilizar aos alunos um conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), que os possibilite interpretar o mundo. Esse conhecimento, como pontuado anteriormente, deve ser compatível com justiça social e com maior igualdade.

Ao analisar a centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil, percebemos que estas são apresentadas como solução ao desencaixe da escola contemporânea, as quais visam à formação do trabalhador flexível e empresário de si. Através do desenvolvimento dessas competências, o aluno seria direcionado para o sucesso, o qual, em meu entendimento, se refere à conformidade do sujeito para com as expectativas sociais.

Tais competências socioemocionais atuam nas propostas curriculares a partir de um *ethos* terapêutico contemporâneo contextualizado em uma sociedade de desempenho (HAN, 2015), a qual está relacionada com a forma de produção do capitalismo atual. Nessa conjuntura, os aspectos emocionais obtêm uma propensão maior de receber um valor instrumental e seguir o caminho de comércio de mercadorias.

O movimento analítico realizado permitiu identificar, além da secundarização do conhecimento escolar reflexo da progressiva psicologização e consolidação do *ethos* terapêutico contemporâneo, um movimento expansionista (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017) da função da escola. Por conseguinte, denota a essa instituição a incumbência de resolução de problemas sistêmicos. Essa expansão da função da escola é caracterizada por Sacristán (2013) como um projeto idealizado de educação que muitas vezes se distancia da

realidade propriamente dita; nesse contexto, segundo o autor, torna-se inevitável que a ideia de educação se empobreça.

Além disso, a análise aqui empreendida possibilitou visualizar que a entrada das competências socioemocionais no currículo escolar corresponde a um discurso que naturaliza o não enfrentamento das desigualdades sociais. Delegando, deste modo, ao indivíduo a responsabilidade de lutar pelo seu futuro. Esta questão de naturalização do não enfrentamento das desigualdades, merece maiores aprofundamentos analíticos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Manuel. Educação, vida precária e capacitação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 584-599, jul./set. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

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

CARVALHO, Rodrigo; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

COELHO, Bruna; SMID, Daniela; AMBRA, Pedro. A psicanálise e o neoliberalismo: entrevista com Caterina Koltai, Christian Dunker, Maria Rita Kehl, Nelson da Silva Jr., Paulo Endo e Rodrigo Camargo. *LavraPalavra*, 19 maio 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, São Paulo. *Comunicado de Imprensa*. São Paulo: MEC/OCDE/IAS, 2014.

GALIAN, Cláudia V. A.; LOUZANO, Paula B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do

“conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GRINBERG, Silvia. Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 57-76, out./dez. 2017.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Barcelona: Herder, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

ILLOUZ, Eva. *Intimidades Congeladas: as emoções e o capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

ILLOUZ, Eva. *La salvación del alma moderna: terapia, emociones, y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA; UNESCO. *Competências Socioemocionais: material de discussão*. [S.l.]: IAS; UNESCO, [201-].

LIPOVETSKY, Gilles. *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso*. São Paulo: Manole, 2016.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *R. Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. *Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas*. 2012. 491 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Competências para o Progresso Social: o Poder das Competências Socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.

QUINO. *Toda Mafalda*. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Daniel. *A importância socioeconômica das características de personalidade*. [S.l.]: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, v. 34, n.2, p. 187-201, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. *Diretrizes para a Política de Educação Integral: Solução Educacional para o Ensino Médio. Caderno 2: Modelo Pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem*. Rio de Janeiro: SEEDUC/RJ; IAS, 2014.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, Algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

TOUGH, Paul. *Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. Porque o conhecimento é importante nas escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016.



Denilson da Silva

PRÁTICAS CURRICULARES
DEMOCRÁTICAS
EM ESCOLAS DO CAMPO:
o comum como alternativa à
racionalidade neoliberal na escola

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.625.161-187

INTRODUÇÃO

Neste artigo nos propomos a examinar a tríade capitalismo, neoliberalismo e democracia tendo como ferramentas teóricas de análise a teoria crítica do currículo oriunda da produção de Michael Apple e James Beane (2001b) e o conceito político do comum de Pierre Dardot e Christian Laval (2017). Para tanto, como campo empírico, a análise volta-se à Escola do Campo no Brasil e utiliza-se de elementos da investigação recente realizada por Silva (2020). No referido estudo, observamos práticas curriculares em dois contextos escolares de vertentes pedagógicas e políticas distintas mas que têm em comum a participação, a emancipação e a autonomia como conceitos que materializam a democracia na organização do conhecimento e das práticas nesses espaços escolares. Estes são aspectos fundamentais para que se busquem não somente práticas de resistência à racionalidade neoliberal, como, sobretudo, que se acenem possibilidades de superá-la.

Diante desse quadro, iniciamos as reflexões propostas recuperando alguns elementos do passado recente. Em 2008, a crise¹⁷ financeira que abalou o mundo parecia desestruturar o capitalismo global e indicava perspectivas de superação – ainda que gradual – do neoliberalismo. O sistema financeiro global ruiu, bancos faliram, grandes empresas privadas procuraram socorro no Estado, empregos desapareceram, e a recessão econômica foi percebida

¹⁷ Usamos o conceito de crise na perspectiva de Laval e Dardot (2017, posição 394, tradução nossa), os quais ponderam que: "Não há dúvida de que existe uma verdadeira crise sistêmica. Diz-se, com razão, que o termo 'crise' perdeu seu significado original, o de ser um momento de desequilíbrio e confusão que exige uma decisão ou um julgamento, uma vez que passou a significar um estado permanente, uma regularidade, em vez de quebrando um equilíbrio. Mas tudo isso ainda é genérico demais. Duas coisas devem ser distinguidas. É claro que o sistema está em crise e é tão crítico quanto total, estende-se a todos os aspectos da realidade, pois a lógica neoliberal não deixa de fora nenhuma dimensão da existência humana. Mas a fórmula também significa que o sistema é alimentado pela crise e que é reforçado pela crise".

nos cinco continentes. Analistas e intelectuais dos mais distintos espectros políticos reportavam a intensidade da crise de 2008 à crise de 1929, no entreguerras.

Apresentamos esses *insights* iniciais pois o ano de 2020 é – novamente – um ano de crise. As razões são diferentes daquelas vividas em 1929 e em 2008. Entretanto, existem pontos que convergem, e, mesmo antes do aparecimento da pandemia, as economias do hemisfério norte e do hemisfério do sul demonstravam uma desaceleração, com diminuição dos Produtos Internos Brutos, desaparecimento de empregos e aumento da vulnerabilidade social no mundo inteiro. E é por aí que nossos argumentos começam a ser construídos. Nossa preocupação, nesse sentido, tem como pano de fundo a compreensão dos desafios sociais no mundo contemporâneo aos quais nos submetem o sistema capitalista e a racionalidade neoliberal que o sustenta. Essa preocupação se estende aos limites e à crescente incapacidade de convívio social e de superação das desigualdades sociais existentes na sociedade. Assim, igualmente, o papel do Estado neste momento histórico e os novos contornos que sua ação assume de manutenção e aperfeiçoamento da razão neoliberal apresentam novos significados que incidem sobre a economia, sobre o trabalho e sobre a vida.

Nesse cenário, o papel da Educação e da Escola são desafiados, em um contexto cada vez mais complexo, que precisa estimular a reflexão, a pesquisa e formas de ação para a superação. Nesse âmbito, apresentaremos alguns elementos da recente investigação que realizamos (SILVA, 2020), na qual estudamos experiências pedagógicas e políticas em Escolas do Campo no Brasil que delineiam alternativas democráticas, estimulam a participação, fortalecem a autonomia e apontam a possibilidades capazes de materializar a superação da razão neoliberal através de práticas curriculares democráticas. Esses elementos estão sintonizados com o conceito de Escolas democráticas

de Apple e Beane (2001b), de currículo democrático e integrado de Beane (2003, 2017) e do conceito político de comum de Dardot e Laval (2017) e de Laval e Dardot (2017).

A partir desses aspectos, estruturamos esta análise nas três seções que sucedem. Primeiro, buscamos compreender, a partir de referências da Sociologia e da Política de matriz neomarxista, as principais características do capitalismo e da racionalidade neoliberal em relação à sociedade, à Educação e à Escola. Segundo, nesse contexto de crises cíclicas, situaremos a emergência da Educação e da Escola do Campo como cortes de espaços onde se percebem brechas de resistência e de atividade pedagógica e política que apontam na direção de uma Educação e Escola aptas a potencializar experimentos democráticos, de participação e de emancipação social e humana e de incidir nos espaços comunitários e sociais locais, indo no sentido de consolidar revoluções que fragilizam ainda mais o capitalismo e a razão neoliberal na sociedade em que vivemos. Nessa seção, a ferramenta de análise que nos acompanhará será a teoria crítica do currículo e os enlaces feitos por Apple e Beane (2001a) no que diz respeito tanto à democracia no currículo como aos pontos mais específicos, como a integração curricular. A referida integração curricular alude a olhar o currículo e sua contextualização como potentes na superação da fragmentação do conhecimento e do currículo presente nos processos formativos. Processos esses que, invariavelmente, não escapam a racionalidade neoliberal. Terceiro, a título de relatos, exporemos fragmentos da investigação desenvolvida por Silva (2020), a qual observou a consolidação da democracia em Escolas do Campo, indicando que existem inúmeras possibilidades de contraposição à lógica hegemônica. Por último, encerraremos com uma síntese do artigo e de perspectivas que nos têm instigado não apenas no campo investigativo, mas, sobretudo, na materialização de experiências que nos fazem manter a esperança no poder social da Escola na concretização da transformação.

CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E DEMOCRACIA

Neste quadro de pandemia do *coronavírus*, que se iniciou ao final de 2019 na China e se propagou nos demais continentes nos primeiros meses de 2020, muitas análises sobre seus efeitos econômicos, sociais e políticos e de como superá-la têm sido realizadas. Pauta recorrente nas mídias tradicionais e nas mídias digitais, a crise sanitária tem feito com que intelectuais discutam e reflitam sobre como superá-la, seja do ponto de vista da saúde pública – analisando o desenvolvimento científico necessário para a produção de uma vacina que estanque a disseminação da doença –, seja na perspectiva social – que incide sobre o modo de vida contemporâneo em um mundo que assistia ao acúmulo e à desigualdade social em estágios acelerados –, seja sob o prisma econômico e das relações produtivas. A pandemia do *coronavírus* descortinou ainda mais as disparidades sociais e econômicas, fazendo perceber que a concentração de riqueza e de renda em detrimento de uma minoria cada vez menor exacerba não somente os riscos à saúde pública dos mais vulneráveis como recai sobre a natureza e as riquezas naturais.

Em recente manifesto de intelectuais holandeses, evidenciam-se alguns desses elementos de análise questionados, apontando a premência de repensar a lógica capitalista sob a hegemonia neoliberal de concentração de poder e de capital, de exploração dos recursos naturais, de expropriação do trabalho e de fragilização da vida. No sucinto manifesto, apontam como desafios pós-pandemia a necessidade de: a) mudança de um modelo de desenvolvimento centrado no crescimento do Produto Interno Bruto, passando-se ao desenvolvimento mais intenso de políticas públicas de corte social (investimentos públicos densos em saúde, educação e energias limpas) e decrescimento da exploração dos recursos naturais

(petróleo, gás e mineração); b) reestruturação econômica centrada na redistribuição, na qual a criação de uma renda básica universal garante a dignidade social, aliada à criação de um sistema público universal, à taxação da riqueza, do lucro e da renda e à promoção do trabalho compartilhado; c) fomento à produção agroecológica local, potencializando a preservação e a recuperação dos ecossistemas capazes de fomentar relações de trabalho mais justas e diminuir os deslocamentos da produção; d) redução do consumo e de viagens, racionalizando-se a produção e a utilização de recursos naturais pelo sistema produtivo; e e) cancelamento da dívida de trabalhadores e de pequenos empreendedores com bancos, além da dívida dos países – especialmente em desenvolvimento – com o sistema financeiro global (HOLANDESES, 2020).

Esses aspectos destacados encontram eco na análise que Brown (2019) faz sobre alguns elementos que compõem a narrativa neoliberal, seus efeitos no campo político e na economia e o discurso antidemocrático gradualmente mais evidente que se consolida neste atual estágio da história. A cientista política estadunidense sofisticou seus argumentos de compreensão do neoliberalismo não o associando aos conceitos e práticas fascistas dos anos 1930 nem aos conservadorismos convencionais já conhecidos. Sua análise foca na forma como as:

[...] formulações neoliberais da extrema direita e como a direita mobiliza um discurso de liberdade para justificar suas exclusões e violações às vezes violentas e que visam reassegurar a hegemonia branca, masculina e cristã, e não apenas expandir o poder do capital. (BROWN, 2019, p. 16).

Por outro prisma, tendo como referência de análise o olhar histórico-crítico, Wood (2011) salienta aspectos do capitalismo que o dissociam da democracia, percebendo-o como não transformador das relações sociais de exploração do trabalho, de concentração da riqueza e gerando desigualdades sociais cada vez maiores. Segundo a intelectual marxista:

O capitalismo [...] tem a capacidade de fazer uma distribuição universal de bens políticos sem colocar em risco suas relações constitutivas, suas coerções e desigualdades. Isso tem implicações de grande alcance para compreensão da democracia e das possibilidades de sua expansão. (WOOD, 2011, p. 23).

As duas intelectuais estadunidenses, de diferentes pontos de partida, têm como fim a análise da democracia e de sua incompatibilidade a partir do neoliberalismo – no caso de Brown (2019) – e do capitalismo – no caso de Wood (2011). Essas duas perspectivas nos auxiliam a compreender os limites impostos à democracia. Para tanto, utilizaremos um conceito que busca a fusão dessas perspectivas, tendo em Dardot e Laval (2017) intelectuais que concebem o neoliberalismo como um estágio do capitalismo.

Dardot e Laval (2017) leem e interpretam as mudanças contemporâneas que se materializam com o capitalismo e, ao longo do último século, com o fortalecimento do neoliberalismo, buscando não apenas entendê-los, mas, sobretudo, averiguar suas fragilidades e seus limites. Assim, em um prisma de ler movimentos de resistência a partir de movimentos sociais, de sindicatos e de expressões populares no campo e na cidade ao redor do mundo, os quais comungam de perspectivas de participação política efetiva, de novas formas de produção coletiva e cooperativa, de uso de recursos naturais e de bens comuns (como a terra, a arte e as redes de comunicação), percebem, no conceito político do *comum*¹⁸, o vigor para a superação do capitalismo em seu estágio neoliberal.

¹⁸ A compreensão desse conceito se vale da perspectiva dos intelectuais franceses Dardot e Laval (2017, p. 18) que assim o caracterizam: “[...] ‘comum’ se tornou a designação de um regime de práticas, lutas, instituições e pesquisas que abrem as portas para um futuro não capitalista”. Ainda, ampliam o seu escopo conceitual calcados em pesquisas ao redor do mundo: “[...] pretende identificar no princípio político do comum o sentido dos movimentos, das lutas e dos discursos que, nos últimos anos, se opuseram à racionalidade neoliberal em várias partes do mundo. Os combatentes pela ‘democracia real’, o ‘movimento das praças’, as novas ‘primaveras’ dos povos, as lutas estudantis contra a universidade capitalista, as mobilizações a favor do controle popular da distribuição de água não são eventos caóticos e aleatórios, erupções acidentais e passageiras, insurreições dispersas e sem objetivo. Essas lutas políticas obedecem à racionalidade política do comum, são buscas coletivas de formas democráticas novas” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 19, grifo nosso).

Assim, ao se referirem à resistência, não a desprezam como movimento de contraposição à razão neoliberal presente na economia e incidente sobre a política, as relações de trabalho, as relações sociais, as relações afetivas e, portanto, sobre a própria vida. (LAVAL; DARDOT, 2017). Desse modo, não limitam o alcance da racionalidade neoliberal a uma agenda exclusivamente econômica, como muitos analistas pressupõem. Percebem seu enraizamento na redefinição do papel do Estado e principalmente na vida cotidiana de todos. Tal perspectiva, ainda que possa ter um caráter pessimista ou realista dependendo de como nos relacionamos com esses conceitos, enxerga vigor em inúmeras ações de caráter inovador e que buscam novas formas de se produzir, de se relacionar, de se comunicar e de cooperar para que outros valores sejam fortalecidos que não aqueles presentes na razão neoliberal: ao invés da individualização, a participação coletiva; a invés da acumulação, a cooperação e a partilha; ao invés da exploração desenfreada dos bens naturais, o equilíbrio ecológico; ao invés da exploração do trabalho, o trabalho coletivo e cooperativo; ao invés da submissão, a emancipação e a autonomia; ao invés da subjugação, a democracia substantiva.

Para tanto, percebem que a resistência por si só já nos conecta a uma relação reativa a algo que nos é imposto. Dessa maneira, ao se referirem aos movimentos sociais e a movimentos populares ao redor do mundo, concebem-nos como incipientes revoluções que inovam, criando perspectivas de superação do capitalismo em seu estágio neoliberal. É algo que igualmente notamos ao investigar práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo (apresentaremos alguns dos elementos mais relevantes em uma seção posterior), investigação fruto da imersão em duas Escolas do Campo, uma em Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, no oeste do Estado do Rio Grande do Sul, e outra em Escola Família Agrícola, no norte do Estado do Espírito Santo.

Nesse sentido, a análise de Brown (2019, p. 33) avança, destacando que “A igualdade política é a base da democracia”. Sua percepção leva em consideração o conceito de democracia oriundo da tradição grega, segundo o qual o poder ou o governo deve se pautar no *demos* (povo), ou seja:

Somente a igualdade política assegura que a composição e o exercício do poder político sejam autorizados pelo todo e sejam de responsabilidade do todo. Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios políticos explícitos, pelas disparidades sociais ou econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento, ou pela manipulação do sistema eleitoral, o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte, em vez do todo. O *demos* deixa de governar. (BROWN, 2019, p. 33).

O destacado por Brown (2019) ganha relevância por dois aspectos. Primeiramente, porque, de acordo com a cientista política estadunidense, o Estado e as ações estatais afirmativas são indispensáveis para se garantir o acesso a direitos sociais fundamentais (moradia, saúde, renda e educação) que proporcionem cidadania, justiça e igualdade social. Esses requisitos, para Brown (2019), levam à igualdade política fundamental, à democracia.

Entretanto – e em segundo lugar –, a autora percebe uma dissonância no que chama de Estado democrático. Ressalta que o Estado, ao concentrar o poder político, sequestra o poder do povo e o institucionaliza, fazendo com que o capitalismo democratizado seja uma quimera. Seu argumento é reforçado em outro sentido: o Estado, no capitalismo neoliberal, tem feito com que a concentração de riqueza, seja ela individual ou corporativa, se acentue. Tal quadro ocasiona a interferência e a intervenção no Estado em benefício próprio – por parte desses grupos elitizados –, impedindo que as pessoas comuns e os marginalizados historicamente tenham suas reivindicações atendidas ou que participem de decisões que interfiram na sociedade de modo

geral. Essa condição esfacela a possibilidade da consolidação democrática, tendo em vista a manutenção da desigualdade social e política. Assim, enfatiza que:

Para a democracia prevalecer, não se deve permitir que nem os próprios mercados e nem os vencedores em seu âmbito governem; ambos devem ser contidos no interesse da igualdade política, o fundamento da democracia. (BROWN, 2019, p. 37).

O realce de Brown (2019) sobre o quanto a justiça social está associada à igualdade política, sendo esta indispensável à democracia, nos permite refletir, ainda, com mais profundidade sobre o papel do Estado na vida das pessoas, na atual sociedade. Sobretudo, parecemos muito conectados com o apelo dos intelectuais holandeses diante da grave situação de pandemia que atingiu o mundo inteiro em 2020, como inserido no início desta seção.

Na seção seguinte, trataremos elementos que caracterizam o neoliberalismo no campo, além de verificar sua relação com a Educação e a Escola nesses territórios, perspectiva que estará permeada pela análise da teoria crítica do currículo.

O CAMPO NEOLIBERAL E A ESCOLA DO CAMPO

Dardot e Laval (2017), ao se referirem à compreensão do neoliberalismo, o qual, segundo eles, é o estágio mais recente do capitalismo, indicam que não se trata apenas de pressupostos econômicos. A racionalidade neoliberal atinge todas as esferas da vida: incide sobre a política, sobre a democracia, sobre o trabalho, sobre as relações sociais e afetivas na sociedade. Ou seja, nada escapa. Desse modo, o campo, a produção rural, as relações de trabalho e a vida camponesa se inserem nesse mesmo contexto.

Kolling, Nery e Molina (1999), a partir de uma perspectiva marxista, percebem que, no Brasil, o avanço do capitalismo no campo se dá de forma acelerada e baseado em três princípios: a) desenvolvimento desigual; b) processo excludente que expulsa camponeses, extrativistas e povos tradicionais de seus territórios¹⁹; e c) modelo agrícola que reproduz relações sociais e produtivas injustas e que convive com a modernização e o atraso sem a intenção de superar tal dicotomia. Vemos aqui elementos que dialogam com aquilo que nos traz Brown (2019) ao versar sobre a centralidade, para a democracia, de se estabelecer a justiça social como fundamento para a igualdade política.

Dentro desse cenário, o agronegócio se constitui como concepção do capitalismo neoliberal capaz de avançar na concentração de riquezas, sobrepondo-se à natureza, desprezando os riscos ecológicos, sem nenhum compromisso com a diversidade étnica, histórica e cultural dos povos que vivem nesses territórios. Nessa lógica, a *modernização capitalista* se caracteriza como excludente, dilacera as relações de trabalho no campo, explora o trabalho camponês e empurra populações de seus territórios à cidade. Cria-se uma narrativa única, na qual a sujeição e o fatalismo naturalizam as práticas e ações implementadas pelo agronegócio sem questioná-las.

Nesses territórios, o êxodo rural justifica a inanição de estruturas públicas que garantam a justiça social no campo. Portanto, o raciocínio é: como a modernização agrícola, a mecanização, as novas tecnologias de produção e acompanhamento dos processos exigem um contingente bastante reduzido de mão de obra, necessita-se progressivamente de menos gente para trabalhar em tais atividades. Ou seja, há um esvaziamento do campo. Logo, serviços públicos básicos, como

¹⁹ A atual política do governo federal de não proteção de terras indígenas e de territórios quilombolas, a ameaça de revisão de demarcações já realizadas e o estímulo à flexibilização da legislação ambiental para privilegiar o aumento da fronteira agrícola, da extração vegetal e de minérios intensificam os danos ambientais no país e colocam em risco a diversidade cultural e a vida de tais populações.

escolas, postos de atendimento à saúde básica e assistência social, são fechados ou precarizados diante da baixa demanda. Por outro lado, os latifúndios e a ação de grandes proprietários – individuais ou corporativos – esmagam populações que agem em outra perspectiva. O embate é crescente, e a ameaça se evidencia cada vez mais. Mariano (2019, p. 180), com um olhar crítico e percebendo a educação como direito fundamental, ao analisar os efeitos do agronegócio sobre a Educação e a Escola do Campo, destaca que:

O modelo de agricultura que massacra e expulsa famílias camponesas de seu território, somado à lógica privatista das políticas educacionais, têm acelerado o fechamento de escolas públicas no campo e dificultado a construção de novas que atendam às diferentes etapas da educação básica, negando às populações o direito de estudar no lugar onde vivem e trabalham.

O pedagogo e especialista em Educação do Campo²⁰ salienta ainda que, entre 2003 e 2014, tal modelo produtivo excludente encontrou sintonia política em gestões públicas municipais e estaduais no país, fazendo com que mais de 37 mil Escolas fossem fechadas, negando às populações camponesas a efetivação do direito à Educação e à Escola (MARIANO, 2019). Isso nos parece estar inserido no raciocínio de análise de Brown (2019) ao examinar os efeitos e consequências do neoliberalismo na sociedade e em sua defesa da necessidade de o Estado garantir a justiça social, indispensável à igualdade política para o fortalecimento da democracia. Isto é, aos camponeses, dentro da lógica do agronegócio que se institui como face do capitalismo

²⁰ Silva (2020, p. 55-56) conceitua Educação do Campo como a modalidade de educação “[...] fruto da demanda de movimentos sociais camponeses no país que compreendem que o Estado brasileiro precisava implementar políticas públicas aos trabalhadores do campo e que a Educação possui uma centralidade nesse processo. Isto é, os trabalhadores e trabalhadoras do campo têm o direito de viver no campo com dignidade, reforçar sua identidade e ter o reconhecimento de suas práticas sociais, culturais e produtivas passadas de geração a geração. Difere-se da Educação Rural por levar em consideração os aspectos culturais, os interesses e as necessidades dos camponeses. Enquanto a Educação Rural é feita *para* os camponeses, a Educação do Campo é feita *com* os camponeses, caracterizando, assim, um processo de participação efetiva, de respeito aos seus saberes e inclusão de suas práticas culturais, reforçando a identidade camponesa”.

neoliberal no campo, aniquilam-se as estruturas públicas – no caso específico, a Escola do Campo²¹ –, impedindo o acesso à Educação (um direito fundamental), capaz de fomentar a dignidade humana, corrigir o distanciamento social e garantir a igualdade política.

Diante desse quadro, no qual a hegemonia do agronegócio se sobrepõe à cultura camponesa, a formas produtivas tradicionais, a organizações comunitárias e a cooperativas, utilizando-se de uma narrativa pretensamente mais produtiva, eficaz e lucrativa, ataca-se o meio ambiente, interfere-se e põe-se em risco a própria vida de comunidades tradicionais e de camponeses que resistem a tal lógica. É no cenário em que o Estado reduz suas estruturas públicas de garantia de direitos às comunidades camponesas através de suas Escolas ainda presentes no campo brasileiro que se desenvolveu a recente investigação *Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil* (SILVA, 2020). Nela, buscou-se identificar práticas curriculares que, para além de um movimento de resistência à racionalidade do capitalismo neoliberal no campo, nos mostram o vigor, a vitalidade e a criatividade de atores sociais e de educadoras e educadores nesses territórios. Procuraram-se práticas que percebem a importância do conhecimento contextualizado, da produção agroecológica e de formas políticas e pedagógicas de se relacionar com os saberes e a ciência

²¹ Molina e Sá (2012) entendem a Escola do Campo como aquela capaz de superar as contradições do capitalismo no campo. Assim enfatizam: “A partir do projeto formativo redesenhado, outras dimensões importantes e que precisam ser alteradas, para garantir que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em escolas do campo, referem-se às relações sociais vividas na escola, cujas mudanças devem ser dirigidas a: 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 330).

para minimizar os efeitos sociais nas comunidades camponesas, criar relações de trabalho com dignidade, fomentar a justiça social, permitir a emancipação e consolidar a democracia.

Na seção seguinte, apresentaremos alguns dos elementos constatados na investigação e que nos indicam modos novos de se fortalecer a democracia através do currículo escolar em Escolas do Campo, mesmo diante do falacioso fatalismo da racionalidade neoliberal.

PRÁTICAS CURRICULARES, EXPERIÊNCIAS COLETIVAS E FORMAS DEMOCRÁTICAS NOVAS EM ESCOLAS DO CAMPO

Como anunciamos ao final da seção anterior – e na seção introdutória –, apresentaremos aqui algumas práticas curriculares democráticas que investigamos em Escolas do Campo em recente trabalho de pesquisa desenvolvido (SILVA, 2020). A busca por práticas curriculares em Escolas camponesas foi estruturada tendo, como campo empírico, uma Escola de Assentamento (do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) no oeste do Estado do Rio Grande do Sul e uma Escola Família Agrícola no norte do Estado do Espírito Santo e, como metodologia de investigação, os Estudos Comparados em Educação (mais especificamente aqueles dedicados ao currículo).

Vale destacar que a leitura das práticas curriculares que realizamos no trabalho investigativo mencionado teve como ferramentas teóricas de análise: 1) a teoria crítica do currículo, com dois conceitos orientadores: a) o de *Escolas democráticas*²², de Apple e Beane (2001a,

²² Conceito que compreendemos a partir de Apple e Beane (2001a, p. 152), os quais conceituam escolas democráticas como aquelas “[...] profundamente comprometidas com a descoberta de formas práticas de aumentar a participação significativa de todos os envolvidos na experiência educacional, inclusive pais, moradores da região

2001b), e o de *integração curricular*²³, de Beane (2003); e 2) o conceito político do comum, de Dardot e Laval (2017) e de Laval e Dardot (2017).

Diante desses elementos metodológicos e teóricos que constituem a análise das práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil, investigadas por Silva (2020), faremos um recorte para ajustá-las à proposta deste texto. Um ponto que precisamos esclarecer diz respeito ao que compreendemos – e denominamos – *práticas curriculares democráticas*.

Assim como em Silva (2020), o conceito de práticas curriculares democráticas se estrutura naquele de democracia sob dois aspectos. Primeiro, a partir de uma leitura endógena, levando-se em consideração perspectivas da teoria crítica do currículo que compreendem que as práticas pedagógicas na Escola, através de seu currículo, devem superar o individualismo, a homogeneização e a competição presentes no currículo escolar – típico da racionalidade neoliberal –, promovendo a emancipação, a solidariedade e a justiça social. Segundo, a partir de uma leitura exógena, considerando-se perspectivas sociológicas e políticas que percebem, nas relações sociais que estruturam nossa sociedade, a essencialidade da democracia para o convívio, o respeito e o fortalecimento da diversidade cultural, política e histórica nessas relações.

e principalmente os próprios estudantes”. Portanto, são escolas onde a participação democrática da comunidade é uma prática inserida à gestão, aos processos educativos e às práticas curriculares e, ainda, onde o currículo contempla de forma objetiva e substantiva a contextualização do conhecimento e dos saberes presentes na realidade local.

²³ Beane (2003) argumenta que a integração curricular é indispensável ao currículo democrático na escola. Enfatiza que, “Tal como foi referido na descrição de projectos integradores e das utilizações democráticas do conhecimento, os jovens envolvidos na integração curricular serão mais provavelmente implicados com formas de conhecimento mais ricas, mais sofisticadas e mais complexas, do que os que se encontram limitados dentro dos parâmetros das diferentes disciplinas: o pensamento crítico e criativo, a valorização e construção de sentidos, a resolução de problemas e a acção social. Como todas estas capacidades emergem no seio currículo, à medida que os jovens desempenham o seu conhecimento, e à medida que o conhecimento é aplicado instrumentalmente a temas significativos, vemos finalmente, nestas salas de aula, uma demonstração do velho ‘slogan’, ‘o conhecimento é poder’” (BEANE, 2003, p. 106).

Nesse âmbito, a originalidade do conceito político do *comum* de Dardot e Laval (2017) ganha sentido pelo seu caráter de buscar formas alternativas e novas de superação da racionalidade neoliberal nas relações que se estabelecem na sociedade neste atual estágio da história. Portanto, os movimentos sociais, comunitários, sindicatos, movimentos populares e as Escolas têm nos demonstrado vigor e vitalidade na construção de novas racionalidades pautadas na democracia efetiva e que promove a emancipação social, a autonomia política, a produção equilibrada ecologicamente, fazendo com que a propriedade, o lucro e a mercadoria percam seu significado. Silva (2020, p. 23) assim destaca a importância da democracia:

[...] o olhar sociológico, político e filosófico sobre tal conceito é indispensável para que a compreensão das práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo se fortaleça, tenha consistência e acene a alternativas de currículo democrático para a Educação e a Escola camponesa [...].

Esses dois fundamentos consolidam nossa compreensão de práticas curriculares democráticas, as quais, em Escolas do Campo no Brasil, estão materializadas em Silva (2020). A seguir, apresentaremos duas dessas práticas curriculares: a *auto-organização dos educandos* e a *pesquisa participante*.

A *auto-organização dos educandos* aparece como prática curricular na Escola Família Agrícola²⁴ situada no norte do Estado do Espírito Santo, uma das Escolas investigadas em Silva (2020). A auto-organização, segundo o MST (1996), parte de uma concepção socialista de organização, constituída por um coletivo de estudantes no interior da Escola ou de um processo formativo não escolar. Nesse

²⁴ As Escolas Família Agrícola são concebidas a partir da Pedagogia da Alternância. Em Nosella (2012), o autor apresenta elementos históricos da criação dessa metodologia, que nasce na França em 1935 e se expande, ao longo da segunda metade do século passado, não apenas ao continente europeu, mas aos demais continentes. O autor da obra – referência acadêmica no país no tema – destaca também aspectos históricos, políticos e pedagógicos da inserção e consolidação da Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir de 1968, no Estado do Espírito Santo.

processo, tempos e espaços de organização ocorrem levando-se em consideração a participação, a solidariedade e a cooperação como princípios que geram autonomia e, sobretudo, a tomada de decisão, envolvendo todo o processo formativo, como questões de organização administrativa, política, pedagógica, sempre com olhar crítico e colaborativo. Esses elementos fortalecem a coletividade, o respeito, a diversidade e a autocrítica individual e coletiva.

De outra perspectiva teórica, Telau e Nascimento (2017, p. 14) se referem à auto-organização como um “[...] mecanismo de desenvolvimento da gestão democrática, atrelada à formação integral da pessoa”, o qual permite aos educandos a emancipação e a transformação social. Esses aspectos teóricos, evidenciados a partir de duas vertentes teóricas importantes e que constituem a Educação do Campo no país – a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Pedagogia da Alternância das Escolas Família Agrícola –, nos auxiliarão na compreensão dos fragmentos que apresentaremos a seguir, captados em Silva (2020), os quais são recortes de falas de entrevistas dos monitores da Escola Família Agrícola, constituindo o material de análise empírico da investigação mencionada.

A auto-organização, eu acho que é um potencial muito grande pelo nível de formação humana, política que, que a auto-organização promove nos estudantes. E eu acho que esse movimento coletivo mesmo, do envolvimento da escola na perspectiva da construção da Educação numa perspectiva diferente no município e na região junto com a RACCEFAES [Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo] também. (MONITORA V, 2019).

[...] a importância, o desafio e a relevância desse, do processo de auto-organização é mesmo essa oportunidade de vivenciar uma minissociedade diferente. Então, de aprender a viver diferente, a desenvolver novos valores de vida, de relações. É educação de valores mesmo, da ética e é a oportunidade que os meninos têm e é o desafio que é colocado a eles também. E é aí que muitos não conseguem assumir esse desafio, pois

é muito doloroso também. Assumir esse desafio, na conjuntura atual que a gente tem. Que a gente sabe as consequências de assumir, né? De assumir essa postura crítica diante da realidade, essa postura militante. A gente sabe das consequências que a gente tem. Então é doloroso aos meninos também. É doloroso, e a gente fica imaginando como é doloroso eles, tem meninos que são únicos na comunidade que vem para cá. Então, eu sou uma mente diferente voltando para um lugar que, numa organização totalmente diferente. Qual é a dimensão do papel que eu preciso assumir para mudar aquela realidade? Isso é assustador também. É um desafio pra eles também, e você viver diferente nessa sociedade é também sofrido, porque você é excluído muitas vezes. (MONITORA U, 2019).

Na verdade, qualquer atividade que a gente desenvolva na escola, o princípio que rege a organização é a auto-organização. Então se você está na sala, se você está num momento de estudo, com os estudantes, qualquer atividade que você esteja fazendo, existe um sistema que orienta, que é o sistema de auto-organização, democrática. (MONITORA V, 2019).

Os três fragmentos apresentados em bloco nos indicam que a auto-organização dos educandos na Escola Família Agrícola investigada é uma prática curricular: estimula a formação humana através da organização e participação coletiva; desenvolve a formação de valores e relações sociais pautadas pelo respeito à diversidade, pelo compromisso individual diante dos acordos e responsabilidades assumidos coletivamente como grupo; fortalece o diálogo crítico e promove a autocrítica individual e coletiva constante; motiva a transformação individual e coletiva dos espaços onde se dá a formação, onde se vive e onde se produz, permitindo a transformação social e a mudança da realidade em que se está inserido; e possibilita a ação e a reflexão cotidianas de todos os processos que envolvem a formação. Por essa série de fatores, constitui-se como uma prática curricular democrática em sua essência. Esses destaques captados em Silva (2020) nos aproximam dos relatos de Apple e Beane (2001a, 2001b) ao conceituarem Escolas democráticas, ressaltando que: o

conhecimento deve estar diretamente relacionado com a história, a cultura e as experiências da comunidade na qual se está inserido; as formas de participação da comunidade e dos próprios estudantes devem ser introduzidas nos processos e nas práticas de currículo da Escola para que se efetive a democracia no espaço escolar.

A pesquisa participante aparece como prática curricular na Escola do Assentamento situada no oeste do Estado do Rio Grande do Sul, a outra Escola do Campo que faz parte da investigação de Silva (2020). O fato de a Escola estar em um Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra faz com que os princípios pedagógicos e políticos sejam oriundos da Pedagogia do Movimento. Assim, as concepções marxistas de educação e sociedade e a educação popular freiriana são elementos incorporados às práticas curriculares.

Nesse sentido, vale recuperar conceitualmente o que nos apresenta Brandão (1987, p. 223). O autor, ao mencionar a pesquisa participante, destaca aspectos históricos das experiências de Marx a partir de questionários de enquete “[...] entre operários que, mais do que coletar dados sobre sua condição, era um exercício de fazê-los pensar, enquanto respondiam [...]”, bem como a obra de Paulo Freire, o qual, na década de 1960, ao desenvolver com originalidade o método de alfabetização de adultos, “[...] convocava a comunidade pesquisada a participar tanto da pesquisa quanto dos trabalhos de educação popular a que os seus dados serviam”.

Os aspectos apresentados por Brandão (1987) inspiram os educadores e as educadoras do campo que compõem o corpo docente na Escola do Assentamento. Ao longo do ano letivo, organizam o currículo a partir da pesquisa participante. Logo no início do ano letivo, desenvolvem uma rede de fala em que cada estudante, em casa e em sua comunidade²⁵, busca elementos de problemas, necessidades e

²⁵ Os estudantes da Escola vêm dos cinco assentamentos que formam a comunidade assentada oriunda: do MST, em sua maioria, e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

desafios produtivos, sociais e políticos presentes no cotidiano. Esses elementos são levados à Escola e sistematizados e comporão um grande tema gerador a ser pesquisado no decorrer do ano em toda a Escola. Subtemas são organizados para dar conta da diversidade de aspectos evidenciados pela comunidade assentada. Tal perspectiva se aproxima daquilo que Freire (2019) chama de *exercício da curiosidade epistemológica*, o qual um currículo temático, dentro de um projeto de educação crítica e democrática, tem a potencialidade de desenvolver. É algo que promove, com base na realidade e diante de um rigor metodológico, a superação do senso comum e o estabelecimento de conhecimento significativo, contextualizado e essencial à transformação dos sujeitos e de sua realidade. Em outro sentido, essa perspectiva temática aponta na direção dos relatos de Apple e Beane (2001a, p. 152) quando analisam experiências em Escolas democráticas:

A ideia de um currículo temático domina essas escolas, não apenas como uma metodologia eficaz que deixa as crianças satisfeitas, mas porque essa abordagem envolve colocar o conhecimento em prática em relação a problemas e questões da vida real.

Essa prática curricular que estrutura o currículo da Escola do Assentamento se apresenta como dinâmica muito característica nos movimentos sociais e populares, que é a sua capacidade de ação social e comunitária, o que Brandão e Borges (2007, p. 51) destacam ao conceituar a pesquisa participante:

O compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade, com as suas causas sociais. Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral populares. Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular.

Podemos perceber o *compromisso social, político e ideológico* ressaltado no fragmento ao analisar o material empírico oriundo das entrevistas com educadores da Escola, como apresentado por Silva (2020). Recuperaremos excertos mais significativos a seguir.

Durante os anos, a Escola foi se aprimorando com a pesquisa participante, que a gente procura sempre trabalhar com a questão das especificidades do nosso meio. A questão da cidadania e sociedade, que é a disciplina da pesquisa, que são questões problemas do meio onde a gente vive, que eles buscam, são questões que incomodam eles e que eles buscam apresentar possíveis soluções. Então, para além do problema de pesquisa, eles visualizam uma possível resposta, eles confirmam as hipóteses, mas o que que poderia ser aprimorado, aperfeiçoado para se superasse essa problemática. (EDUCADORA Y, 2019).

Na verdade nós temos duas âncoras aí que sustentam e que a gente procura trabalhar. Uma é a pesquisa: a pesquisa participante. [...] Que daí a gente organiza, né, e a gente faz a pesquisa com a comunidade e a gente constrói a rede de fala, a rede temática, dá um trabalho. E aí, dali, a gente faz essa seleção, e dali saem temas, mas a gente sempre tem um tema grande, né, que sai também da pesquisa, de uma fala da comunidade, e aí a gente organiza, né. E aí a gente dá a opção, por exemplo, depois que tu tem a rede de fala, cada, cada professor pode organizar seu planejamento, ou a rede temática, e os assuntos todos vão se cruzar. Isso a gente faz no começo do ano. (EDUCADORA W, 2019).

[...] a gurizada estava discutindo e pesquisando sobre genética leiteira: o que que tem influência na produção de leite lá na propriedade sobre genética? A outra, qual é o impacto da questão das normativas do leite, hoje, né? O que que a soja transgênica tem causado e tem trazido problemas para as propriedades e como buscar alternativas? Até discutir a sucessão familiar, teve um tema que a menina discutindo como é que nós vamos fazer a sucessão familiar que também já estamos ficando velhos. Então, dentro desse processo pedagógico, a participação da juventude também buscando responder, a partir das falas, que está na pesquisa [participante] socioantropológica, eles pegam uma fala, uma problemática e vão tentar responder, né. (EDUCADOR K, 2019).

Destaco três fatores essenciais para minha formação: primeiro, a pesquisa participante, onde envolve pais, alunos e educadores e as famílias assentadas; segundo, os Núcleos de Base (NB) e as oficinas na escola, no tempo de construção e embelezamento, que também foram importantes; terceiro, o TCC, que foi essencial na minha formação, pois com o TCC no Ensino Médio, um diferencial das outras escolas que busca pesquisar dentro do Assentamento as famílias, as produções e trazer os conhecimentos dentro da Escola. (JORNAL, 2014, p. 11).

Os fragmentos nos indicam importantes aspectos de como se estrutura a prática curricular a partir da pesquisa participante – sua estruturação metodológica, sua materialização pedagógica e os princípios que a orientam. Os recortes que trazemos apontam também para o quanto o currículo temático estimula e permite que a realidade vivida no contexto em que se está acaba promovendo a inserção dos problemas sociais, políticos e produtivos nas práticas curriculares na Escola. Outro aspecto que se evidencia diante de tais excertos – e aprofundado em Silva (2020) – é o papel e a participação da comunidade no processo escolar e, mais efetivamente, no currículo da Escola. Há ainda outro elemento: a desmistificação do senso comum coletivo e a narrativa presente em nossa sociedade de que o currículo e o conhecimento em Escolas do Campo são de segunda categoria em função de os povos do campo serem atrasados e de suas condições frágeis não permitirem que avancem para além do território em que vivem.

O relato do Educador K (2019) sobre a preocupação da estudante em aprofundar os conhecimentos que envolvem a produção específica de sua família (a produção leiteira) indica que: primeiro, há a busca e o olhar crítico a partir da Escola em relação a aprofundar tecnicamente os conhecimentos necessários para compreender com mais propriedade os seus desafios produtivos próprios; segundo, há o sentido de, com base na realidade local, nas necessidades materiais e com o auxílio da Escola no processo formativo, transformar a realidade daquela estudante e daquela família no que se refere às demandas produtivas

que os envolvem e que seguramente se inserem em suas relações sociais, afetivas, familiares e econômicas dentro do assentamento.

Esses destaques reforçam duas questões. A primeira, de natureza pedagógica, enfatizada por Beane (2003) como característica de um currículo orientado por temas geradores, é a promoção da integração curricular, ou seja, a organização de um currículo temático permite se transcender o currículo acadêmico, indo na direção de superação da natureza disciplinar do conhecimento. Assim, tal perspectiva acaba por engajar os estudantes, fazendo com que haja o desafio da criatividade e, ainda, a relação concreta entre a Escola e a vida que a circula. É um exercício que, quando se consegue abranger a participação comunitária, ganha contornos pedagógicos que extrapolam a natureza específica escolar, tornando-se uma prática que democratiza.

A segunda questão, de natureza política, pode ser encontrada na análise de Molina e Brito (2017) que apontam que a Escola do Campo e a sua função social desafiam o neoliberalismo e são alternativas contra-hegemônicas à racionalidade neoliberal absorvida pela Educação no atual estágio. Segundo as especialistas, o currículo e suas práticas escolares no campo devem incorporar elementos da “[...] relação entre território, trabalho, educação e cultura que se põe a perspectiva da Educação do Campo [...]” para a superação da racionalidade neoliberal na Escola (MOLINA; BRITO, 2017, p. 341). De outra forma, para Beane (2017), a fragmentação, para além da especificidade pedagógica, é uma opção política que não se desloca, segundo o curricularista, do sentido de democracia instituído no processo escolar e educacional:

O conhecimento em prol da democracia não é separado em pedaços de disciplinas distintas, ensinado como se não tivesse nenhuma relação com o outro e memorizado com o único intuito de passar numa prova. Da mesma forma, não é derivado de fontes acadêmicas de apenas uma única cultura. Em vez disso, é construído a partir de uma variedade de fontes de modo integrado para que possa ser usado na resolução de um tópico ou um problema significativo. Dessa forma, torna-se conhecimento em prol da democracia. (BEANE, 2017, p. 1066).

Por último, ainda dentro da abordagem política, como analisado por Silva (2020), os fragmentos aqui trazidos nos permitem perceber que a participação tanto dos estudantes como da comunidade assentada, ao expor, através das entrevistas, necessidades, inquietações e desafios das mais distintas ordens, faz com que temas de relevância local passem a integrar o currículo escolar. Assim, destacamos que a pesquisa participante acena para possibilidades que indicam a instituição do comum, como preconizado por Dardot e Laval (2017), no contexto e através dessa prática curricular. Isto é, são novas formas de instituição da democracia nesse contexto específico, mas que materializam importantes rupturas na lógica neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tomamos como referência algumas das práticas curriculares democráticas analisadas na investigação de Silva (2020). Nesse contexto, o conceito de democracia foi retomado em perspectiva similar à apresentada no trabalho mencionado. Entretanto, agregamos um aspecto conceitual que julgamos importante tendo em vista as contribuições de Brown (2019). A cientista política, ao defender a democracia, acredita ser indispensável, para o seu exercício na sociedade, haver igualdade política, a qual pressupõe justiça social e, diante da racionalidade neoliberal, vem sendo desprezada cada vez com mais intensidade. A razão neoliberal afeta frontalmente o papel do Estado de bem-estar social, progressivamente submetido ao mercado e à financeirização. Nesse sentido, o trabalho de Brown (2019) nos permite compreender e avançar em direção da necessidade de se buscar alternativas à racionalidade neoliberal, mas sem desprezar a centralidade do Estado.

Por outro lado, Dardot e Laval (2017) e Laval e Dardot (2017) apontam o comum como o conceito político capaz de estimular experiências de participação popular, de mobilização social oriundas de sindicatos, grupos populares, etnias, trabalhadores urbanos e do campo. Experiências coletivas que indiquem, a partir da participação política horizontal, o desenvolvimento de formas alternativas e robustas do exercício democrático, cooperativo, humanizado consolidando a emancipação.

As duas práticas curriculares que trouxemos para este texto, baseadas em Silva (2020), embora de modo bastante objetivo, demonstram que a justiça social, o conhecimento contextualizado, a participação de estudantes e da comunidade na composição temática do currículo, a auto-organização dos estudantes e a integração curricular, que supera a fragmentação e a assepsia do conhecimento escolar no currículo, se materializam como práticas curriculares democráticas. Permitem-nos afirmar serem práticas efetivas de democracia em Escolas do Campo e que promovem a justiça social indispensável ao exercício da igualdade política na sociedade. Da mesma maneira, evidenciam os valores sociais, humanos e de relação com o trabalho, com a produção agrícola no campo e com o ambiente natural e sinalizam necessidades urgentes destacadas no manifesto dos intelectuais holandeses referido no início deste artigo. Essas preocupações vêm sendo debatidas atualmente na busca por uma sociedade mais sã em valores, que estime a solidariedade, a vida, a justiça social e a democracia em um momento de nossa história em que a sociedade, perplexa e diante da insegurança e incerteza, vive os efeitos sociais e econômicos da pandemia, que já fez milhares de vítimas.

Um mundo mais *comum* é urgente; um mundo mais *comum* é possível!

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W.; BEANE, James. Lições das escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael W.; BEANE, James (org.). *Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 151-157.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael W.; BEANE, James (org.). *Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 9-44.
- BEANE, James A. Ensinar em prol da democracia. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, dez. 2017.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 223-252.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.
- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HOLANDESES avançam no cenário pós-pandemia e propõem um modelo econômico baseado no decrescimento. *IHU Revista On-line*, São Leopoldo, 29 abr. 2020. Publicado originalmente em El Clarín, Chile, 27 abr. 2020. Tradução: Wagner Fernandes de Azevedo. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598464-holandeses-avancam-no-cenario-pos-pandemia-e-propoem-um-modelo-economico-baseado-no-decrescimento>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- JORNAL. Escola Joceli Corrêa: 15 anos de lutas e conquistas no campo. Assentamento Rondinha, Jóia, 2014. p. 1-12.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação básica do campo*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *La pesadilla que no acaba nunca: el neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2017. E-book.

MARIANO, Alessandro. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 175-180.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Epistemologia da Práxis: referência no processo de formação inicial e continuada de formadores na Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. v. II. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 337-374.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Princípios da Educação no MST*. Brasília: UnB, 1996. (Caderno de Educação n. 8). Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

SILVA, Denilson da. *Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

TELAU, Renata; NASCIMENTO, Hiata Anderson. Auto-organização dos(as) monitores(as): concepções e desafios para implementação – o caso do CEFFA de Boa Esperança/ES. *Revista Eixo*, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 12-22, jan./jun. 2017.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.



Andréia Veridiana Antich

BACC E O DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS:
repercussões na formação
de professores
da educação básica

DOI: 10.31560/pimenta@cultural/2021.625.188-209

INTRODUÇÃO²⁶

A educação, bem como a formação de professores, precisam ser repensadas por meio de lentes que considerem os atravessamentos/efeitos contextuais, tanto como expressão de políticas e culturas da realidade social, quanto na forma como.

“Os sistemas oficiais tendem a burocratizar os professores e a converter os alunos em consumidores de aprendizagens apressadas, com vista à otimização dos resultados medidos por referenciais de produtividade, largamente influenciados pela racionalidade econômica”. (PACHECO, 2019, p. 56).

Intencionar encontrar sendas, com possibilidades de mudança dessa realidade educacional, significa valorizar a profissionalidade docente e, para além disso, “firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente”. (NÓVOA, 2017). Para tanto, também “torna-se crucial discutir as políticas educativas e curriculares, bem como as políticas de formação de professores”. (PACHECO, 2019, p. 56).

Sendo assim, esta pesquisa se insere no campo dos estudos curriculares e busca analisar alguns desafios contemporâneos da formação de professores diante da vigência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, enfocando, mais especificamente, os embates em torno das concepções de competência. Para isso, utiliza-se essa legislação como objeto de análise, assim como a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-FORMAÇÃO. Em uma perspectiva de abordagem qualitativa, para a interpretação dos documentos selecionados, será utilizada a Análise de Conteúdo, entendida como:

²⁶ O desenvolvimento deste trabalho contou com o apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis/inferidas) desta mensagem. (BARDIN, 1977, p. 42).

Para o tratamento dos dados e a sua interpretação, almeja-se olhar para além dos conteúdos explícitos nos documentos, buscando “produzir inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetivada”. (BAUER, 2015, p. 191). No intento de alcançar tal propósito, alguns referenciais sustentarão teoricamente as análises, como: Ball, Maguire e Braun (2016), Charlot (2013), Dardot e Laval (2016), Galian e Santos (2018), Laval (2019), Rios (2006) e Silva (2015).

Durante o processo de análise dos documentos selecionados, vários aspectos foram sendo desvelados a partir do objetivo da pesquisa; no entanto, para esse momento, foi necessário fazer uma seleção daqueles considerados mais relevantes para essa reflexão. Destaca-se também que a intenção não é trazer respostas definitivas nem prescrever receitas para o tema discutido, mas colaborar com o debate no campo educacional, com o desígnio de ir ao encontro do que tem sido o objetivo constante de reflexões e práticas em universidades e escolas, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.

À vista disso, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se reflexões sobre o cenário contemporâneo, lançando luz sobre o engendramento do processo da cultura do novo capitalismo e sobre a racionalidade neoliberal, a qual direciona e influencia a produção das políticas de currículo e as demandas da formação de professores. Na sequência, trata-se do conceito de competência e de seus desdobramentos na BNCC e na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, como um dispositivo que repercute na prática que se desenvolve socialmente e ressoa no desenvolvimento profissional docente. Na terceira parte, finaliza-se o artigo com algumas

considerações, apresentando sendas com possibilidades para refletir sobre a temática na realidade educacional contemporânea.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIAGNÓSTICO DO PRESENTE

Nas últimas décadas, a aceleração das transformações sociais, econômicas e culturais, que se desenvolvem em todo o mundo, coloca novas questões para a escola e, por consequência, para os professores, que se veem frente à tarefa de estabelecer novos parâmetros e práticas, delineados pelas necessidades que o contexto atual impõe. Essas mudanças, decorrentes da lógica neoliberal, ao estabelecer sua versão de modernização econômica e social, desestabilizam a profissão docente “[...] não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, na sua posição diante dos alunos e nas suas práticas”. (CHARLOT, 2013, p. 99).

Para Charlot (2013), as mudanças decorrentes da lógica neoliberal podem ser resumidas da seguinte forma. Inicialmente, tornam-se predominantes as exigências de eficácia, de qualidade da ação e da produção social. Por consequência, a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “Lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para se alcançar tais demandas. Em decorrência disso, aumentam as privatizações, inclusive as do ensino, e, de modo geral, a esfera na qual o Estado atua diretamente se reduz. Nessa perspectiva, ao analisar a influência da lógica neoliberal no plano educacional, Libâneo (2009) sinaliza que “[...] a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres”. (LIBÂNEO, 2009, p. 18).

Face às exigências contemporâneas, tanto a escola quanto os professores buscam ressignificar seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade aos educandos, pois.

“O desafio que se põe à educação escolar é oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual”. (LIBÂNEO, 2009, p.10).

Sob outra perspectiva, Sennett (2018) sinaliza o início de uma “cultura do novo capitalismo” marcada por processos de subjetivação, ligados à flexibilidade, ao curto prazo e à multirreferencialidade. Esse cenário é caracterizado pela meritocracia, a qual secundariza os processos de trabalho e educação caracterizados pela perícia e, paralelamente, vislumbra um contexto marcado pela volatilidade e pela flexibilidade. Sob esses aspectos, o autor argumenta que uma das principais ameaças à subjetividade e às condições de trabalho dos sujeitos refere-se ao “fantasma da inutilidade”, o qual interfere no engendramento de uma nova gramática formativa e dá outro sentido para a capacitação. Nesse cenário, esse conceito passou a ser definido como “a capacidade de fazer algo novo, em vez de depender do que já se havia aprendido”. (SENNETT, 2018, p. 93-94). Combinadas, essas condições propiciam o surgimento de um novo imperativo pedagógico: “capacitar-se a todo momento para um mundo produtivo, em permanente mudança”. (SILVA, 2015, p. 35).

Ao apresentarem reflexões sobre o cenário contemporâneo, o qual é permeado pela cultura do novo capitalismo, como mencionado acima, Dardot e Laval (2016, p. 16) convocam em pensar que o neoliberalismo produziu uma “nova razão do mundo”, a qual se tornou uma racionalidade que direciona, orienta e, muitas vezes, determina as formas de viver, pois “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”. Nesse

sentido, a racionalidade neoliberal influencia a produção de políticas de currículo, as demandas da formação de professores e a busca pela padronização do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. Para além disso, estimula uma lógica de financeirização da vida, pautada nos objetivos da competição, da eficiência e da produtividade (LAVAL, 2019). Como pode ser visto no apontamento do autor:

As reformas impostas à educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” (*competiveness-driven reforms*) é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho”. A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade” (*productivity-centred*). (LAVAL, 2019, p. 37).

Dessa maneira, a BNCC, homologada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – em dezembro de 2017, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, engendradas nas tramas dessa racionalidade neoliberal, mostram-se como documentos que parecem caminhar na direção da padronização curricular. Em decorrência disso, desencadeiam-se repercussões na formação de professores, as quais interessa a essa pesquisa desvelar, apresentando algumas reflexões no decorrer do artigo.

As tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil, nos últimos 20 anos, foram analisadas por Santos e Diniz-Pereira (2016). Os autores consideram, em suas reflexões, que essas investidas ocorreram de forma mais intensa e evidente antes da aprovação da Lei 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de entenderem que o maior desafio dos governos, a partir de 1980, após a redemocratização do país, “tem sido assumir mais explicitamente o modelo de formação

docente que se pretende adotar no país”. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 289). Para os pesquisadores, diferentemente do currículo mínimo, as diretrizes curriculares orientam a reforma dos cursos. À vista disso, “ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismos de padronização dos currículos”. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294). Entretanto, ressaltam que.

As atuais tendências de se assegurar a coerência entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a BNCC podem representar a volta da opção pela adoção de mecanismos que garantam a padronização das propostas curriculares dos cursos de formação docente. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294).

Nessa perspectiva, também se pondera que, hodiernamente, têm ocorrido processos que viabilizam a sinalização de vestígios de padronização do ensino, tais como a ampliação do processo de avaliação do desempenho docente, que tem como referência os resultados dos testes em larga escala aplicados aos estudantes, bem como a produção de material didático e os sistemas de apostilamento, elaborados de acordo com a BNCC e que são adotados por muitas redes de ensino.

Atentando para tais aspectos, Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 294) assinalam que o debate sobre a padronização da formação docente passa a ficar em segundo plano, visto que o professor e a atividade docente estão circunscritos em um contexto conduzido por “diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam à padronização do seu trabalho, ou melhor, daqueles docentes e daquelas escolas que orientam seu trabalho em função das avaliações sistêmicas”.

Dessa forma, entende-se que, assim como em outras profissões, também na docência é importante assegurar que as pessoas que a exercem (os professores) possuam competência profissional, no sentido de *saber fazer bem* (RIOS, 2006), com

vistas à concepção de qualidade de educação que compreende as dimensões técnica, ética, política e estética. Ao considerar que, “desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação” (NÓVOA, 2017, p. 1109), visualiza-se a pertinência da reflexão sobre a formação que está sendo oferecida aos futuros educadores para compreender tanto os pressupostos que estão sendo utilizados para viabilizar ou não a competência almejada, quanto a concepção de competência vigente nesse processo. Esse é o movimento a ser apresentado na próxima seção.

COMPETÊNCIAS: O ENGENDRAMENTO NA BNCC E NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

Para apresentar a reflexão sobre o conceito de competência, optou-se por fazê-la de forma a analisar o seu engendramento nos documentos selecionados, bem como evidenciar a articulação existente entre os dois marcos legais. Por isso, trata-se de ambos na mesma seção.

Na BNCC, o conceito de competência está definido como.

“a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.
(BRASIL, 2017, p. 8).

O documento também deixa expresso que as competências gerais da Educação Básica.

inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 8).

O conceito de competência tem múltiplos sentidos, o que é reconhecido pelos autores que estudam essa temática (LAVAL, 2019; PERRENOUD, 2000; RIOS, 2006). Nesse ponto de vista, o conceito pode ser encontrado para designar “capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade.” (RIOS, 2006, p. 67). Contudo, para além da sua significação, vale refletir sobre quais as implicações de sua utilização na prática que se desenvolve socialmente. Assim, o que se coloca em evidência é que a concepção no contexto atual está sendo definida considerando a demanda mercadológica. Entende-se que considerar uma demanda tem relevância, pois é necessário levar em conta o contexto em que a formação e a prática profissional se constituem. No entanto, “arriscado é confundir a demanda imediata, mercadológica, com a demanda social, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade”. (RIOS, 2006, p. 83).

No que se refere aos fundamentos pedagógicos, a BNCC expressa e corrobora o “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 13), em que se desvela sua relação com o conhecimento. Ela indica que

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de

ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Para Laval (2019, p. 76), “substituir a palavra *conhecimento* pela palavra *competência* não é sem importância”. Segundo o autor, “esse uso visa sobretudo pôr em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo”. (LAVAL, 2019, p. 76).

Nessa direção, Gallian e Santos (2018, p. 166) sinalizam que “o contexto político, econômico e social do país, marcado por uma crise institucional de grandes proporções”, possibilitou novas repactuações que colocaram as decisões sobre as políticas curriculares nacionais em dois cenários possíveis: “um marcado pelos esforços em torno do amadurecimento de uma sociedade democrática e mais justa” e outro “que caracteriza uma nova ordem” que se impõe hoje, a qual pressupõe a reprodução de desigualdades sociais, concentração de renda, privilégios e exclusão. Nessa tônica, segundo os autores, em um processo fragmentado, aligeirado e com insuficiência de discussão é que foi elaborada a BNCC.

Ao analisar os documentos e o contexto de disputa e interesses que levaram à elaboração da BNCC, os autores (GALLIAN; SANTOS, 2018, p. 172-173) mostram, ainda, que o deslocamento da dimensão do conhecimento para o desenvolvimento de competências demonstra o interesse em “uma escola que tem como principal função ajudar a reunir ferramentas para enfrentar o mundo como ele é”. Gallian e Santos (2018) sinalizam que o desenvolvimento dessas ferramentas seria feito através de “referidas habilidades” que visam inserir os estudantes nesse “mundo real”, o que repercute num reposicionamento daquilo que os professores precisam ensinar e, por consequência, também ressoa em sua formação. Se antes a sociedade preocupava-se com “uma formação para a vida toda”, que estende suas “raízes em profundidade” e que precisaria de esforços, tempo e recursos

diversos, atualmente, tem-se “uma educação para a mudança – para se adequar a ela, para tomá-la como “natural”, nunca para questionar suas bases e consequências”.

Nesse sentido, no contexto atual, delineado pela racionalidade neoliberal, estudiosos acenam também para mudanças no mundo do trabalho. Silva (2015), ao fazer uma atenta leitura da obra de Richard Sennet, buscando mostrar os desdobramentos de sua obra no campo da educação, destaca que, na era do “capitalismo flexível”, a dimensão da flexibilidade almeja que os trabalhadores sejam ágeis, assumam riscos e estejam abertos a mudanças de curto prazo.

Nessa direção, o cenário educacional contemporâneo encontra-se pautado pelos direcionamentos trazidos pela BNCC e por uma formação embasada na ideia do desenvolvimento de competências. Assim, de forma a adequar-se, tais demandas influenciam a formação de professores. Sob esse ponto de vista, destacam-se, então, elementos da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Conforme declarado no art. 1º, parágrafo único, essas diretrizes “têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018”. (BRASIL, 2019, p. 1). O documento explicita, em sua introdução, que:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC – Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2017, p. 1).

Nesse âmbito, o artigo da Resolução demonstra que as demandas para a formação dos docentes propostas nesse documento caminham em consonância com a BNCC e com o desenvolvimento de competências profissionais. Para Aguiar e Dourado (2019, p. 35),

“a base poderia se tornar o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos”. Nessa lógica, a formação de professores ganha relevância, em virtude de “ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”. (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Dando seqüência a tais reflexões, Gallian e Santos (2018, p. 184) ponderam que os textos contemporâneos, como a BNCC, determinam que ao professor “caberia essencialmente o papel de agente criador das condições para que a qualidade da educação seja alcançada”, sendo que a qualidade “se materializa no cumprimento dos direitos da aprendizagem e desenvolvimento, delineados na BNCC”. Assim, salientam que “o estudo da BNCC deverá assumir um papel de destaque na formação inicial e continuada de professores”.

Nessa direção, no primeiro capítulo do artigo 3º da resolução mencionada, são apresentadas as competências gerais docentes que serão requeridas ao licenciado e que têm como base os mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC. Dessa forma, este artigo menciona que: “As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC – Formação”. (BRASIL, 2019, p. 2).

À vista disso, a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica – BNC-FORMAÇÃO –, como salientado, estabelece 10 competências gerais e 12 competências específicas, estas últimas agrupadas em três dimensões. Conforme explicita o artigo 4º, estas competências.

“se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional”. (BRASIL, 2019, p. 2).

Tal organização pode ser acompanhada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Competências específicas apresentadas na Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica – BNC-FORMAÇÃO

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

Dessa maneira, a partir do balizamento das competências específicas, seguem as descrições detalhadas de habilidades em cada uma delas, no anexo dessa Resolução, nos seus três últimos quadros. Cabe destacar aqui que esse conceito não está sendo tratado como novidade, mas como um dispositivo que repercute na prática que se desenvolve socialmente e ressoa nas políticas de formação de professores. O conceito ganha potência a partir das “novas lógicas neoliberais” (CHARLOT, 2013) e do advento do Programa de Qualidade Total, aderida pelas empresas, no Brasil, “principalmente na segunda metade da década de 80”. (RIOS, 2006, p. 72).

Naquele contexto, emerge

“uma referência à qualificação profissional, identificada com alto nível de competitividade de adequação aos critérios da racionalidade econômica e mercadológica. Então, o termo qualificação aparece ligado ou vai sendo substituído pelo de competência”. (RIOS, 2006, p. 81).

Este remanejamento traz repercussões ao espaço da educação, como esclarece a autora:

A substituição da noção de qualificação, como formação para o trabalho, pela de competência, como atendimento ao mercado de trabalho parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também “competências” na formação dos indivíduos. (RIOS, 2006, p. 83).

Os estudos de Freitas (2002) corroboram essa reflexão, pois, ao analisar as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – promulgadas mediante a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 –, de antemão, identificaram naquele documento legal “a materialização das múltiplas facetas das políticas de formação, desde a definição das competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular”. (FREITAS, 2002, p. 136).

Além disso, a pesquisa elucida o processo de flexibilização curricular em movimento, considerando.

“a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações”. (FREITAS, 2002, p. 136).

Para a autora, o entendimento daquelas novas configurações instituídas pelas determinações legais para a formação de professores perpassa pela ampliação da análise do trabalho docente, enfocando a categoria trabalho, para compreendê-la em suas relações contraditórias. Elas são abordadas,

como mercadoria e como realização humana produzida historicamente – e em suas articulações com as transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, com a reestruturação produtiva e a inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional. (FREITAS, 2002, p. 167).

Nesse sentido, mediante esta contextualização, dialoga-se com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13-14), que esclarecem que a política “é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Logo, é necessário considerar juntamente a relação existente entre a política e a prática, focando também nos limites para a sua implantação, ao passo que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas”.

Nesse viés, Galian e Santos (2018, p.182), ao analisarem as diferentes concepções em disputa no processo de constituição da BNCC, sinalizam como fim da educação escolar

“um papel de adaptação dos sujeitos a uma ordem, a demandas – tomadas como inexoráveis – de uma sociedade marcada pelo ritmo da velocidade promovida pelos avanços das tecnologias da informação, pela competitividade e necessidade de sucesso na vida”.

Desse modo, ao levar em conta somente as demandas imediatas, sem qualquer indagação sobre outras viabilidades de trajetórias, “delineia-se um conjunto de competências que, supõe-se, uma vez realizadas, farão triunfar a sociedade e os indivíduos”. (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 183).

Outro aspecto relevante de reflexão, ainda nesse ponto, é a relação do papel da avaliação e o processo de construção das competências requeridas pela prática docente, já que existe uma distorção do papel da avaliação sob os fins do ensino, do currículo e da ação docente, repercutindo em uma “hipertrofia” nessas práticas. (GALIAN; SANTOS, 2018). Conforme esses autores,

Os efeitos negativos da cultura das macroavaliações sobre o trabalho docente manifestam-se na medida em que o currículo desenvolvido na sala de aula fica reduzido a uma lista de habilidades às quais correspondem procedimentos de treino dos alunos com vistas a obterem bom desempenho nesses testes. (GALIAN e SANTOS, 2018, p. 184).

Nessa perspectiva, entende-se que o estudo e a análise da BNCC e da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, também assumirão espaços na formação inicial e continuada de professores. A presença marcada nesses documentos do desenvolvimento de competências insere-se em um contexto em que, segundo Laval (2019, p. 77), “a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais”. Para o autor, a competência tem conexão estreita com a exigência da eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores.

Assim, no contexto de uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), termos como flexibilidade e eficiência fazem parte de uma lógica economicista que opera na produção das subjetividades e, por consequência, nos processos de formulação de políticas curriculares, inclusive as orientadoras da formação de professores. Nessa mesma direção, Laval (2019, p. 78) elucida que “definida como característica individual, a categoria *competência* faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão dos recursos humanos”. Na perspectiva de processos individualizantes, o desenvolvimento de competências profissionais conduz os indivíduos a processos de responsabilização, que os levam a comportar-se como uma empresa, onde buscam, cada vez mais, capacitarem-se para estarem em condições de sobreviver nesse sistema individualizante e competitivo (DARDOT; LAVAL, 2016). Nas palavras dos autores:

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns com os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Conforme explicam os autores Dardot e Laval (2016, p. 331), temos um sujeito “especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo”, sendo que essa racionalidade leva o indivíduo a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e conseguir a sobreviver nesse sistema competitivo. Nesse teor, percebe-se que a inserção da linguagem empresarial e economicista, sustentada por uma racionalidade neoliberal, faz com que a formação de professores seja fortemente influenciada pelas questões que perpassam a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro

de 2019, de forma especial, como demonstra o recorte desta pesquisa, na dimensão do desenvolvimento das competências.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Apartir do exercício reflexivo apresentado, e tendo a compreensão de que não se esgotariam as possibilidades de pensar a formação de professores, à luz dos estudos curriculares contemporâneos, buscase, nesse momento, sinalizar algumas considerações, tendo como base uma perspectiva crítica, mas que também se atreve a utilizar a “esperança como recurso”. (APPLE, 2017).

Nesse ponto de vista, acredita-se na viabilidade do que Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam ao apostar nos processos, lutas e negociações que podem ser feitos na prática, de forma que as interpretações ganhem potencial para serem construídas e reconstruídas. Assim, do mesmo modo que o conceito de competência é definido como polissêmico, também se reconhece a alternativa de apostar em práticas menos individualizantes, em formações menos aligeiradas e imediatistas, bem como na potência da coletividade. Ademais, é possível considerar que as políticas podem ser personalizadas, sendo ativas na “construção e reconstrução de identidades profissionais de vários atores de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 10), tornando-se “atuadas” e não apenas implementas.

Como uma senda para a realidade educacional, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18), mostram, através de sua pesquisa, que “a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política”. Talvez, através de mobilizações e espaços de resistência, se potencialize

a autonomia docente, da mesma maneira que a ampliação da capacidade de reflexão e crítica, que estão, contemporaneamente, no centro de ataques e ameaças constantes.

Diante do exposto, entende-se que a busca da construção da qualidade de ensino, com vistas à escola comprometida com a formação para a cidadania e constituída por profissionais dispostos a atuarem na contramão dos processos hegemônicos de regulação, engendrados pelo neoliberalismo, conduz à reflexão sobre a formação de professores numa perspectiva que considere a complexidade desse processo e também os desafios do exercício docente em seu cotidiano. Compreende-se, em diálogo com os autores supracitados, a relevância de assumir essa condição como base para o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, alguns questionamentos ainda permanecem latentes e podem emergir em delimitações para futuras pesquisas: como ser professor neste mundo de constantes mudanças? Como exercer a docência de modo a atender as demandas que se colocam? Como saber gerir a complexidade contemporânea? Como manter-se atualizado em uma época de mudanças vertiginosas? Que tipo de formação contribui para o desenvolvimento profissional docente?

A educação passa por inúmeros desafios, tais como a globalização e as políticas neoliberais que acabam influenciando diretamente os projetos pedagógicos das escolas e as práticas em sala de aula. O neoliberalismo, como um projeto hegemônico que regula a economia em escala global, incide em diversos âmbitos da sociedade. Nas políticas educativas, isso se traduz em um discurso monopolizado em que a economia manda na educação, em prejuízo da cultura e da política, para medir o funcionamento das escolas e o rendimento escolar. Por outro lado, configura-se uma redução do papel do Estado na escola, abrindo portas à privatização e à impotência da escola pública. (CARBONELL, 2002). Outro desafio é a incerteza devido

à produção acelerada de conhecimento e às mudanças imprevisíveis do mundo globalizado. Entende-se que.

“[...] a incerteza é um elemento constitutivo da sociedade atual que, como contrapartida, busca continuamente referentes de segurança e certeza. Daí a importância de correr riscos e não temer o erro, fontes inestimáveis de aprendizagem e progresso”. (CARBONELL, 2002, p. 18).

Esses desafios podem ser considerados como entraves/dificultadores da atuação docente, porém não são determinantes da inviabilidade de práticas que rompem com essa lógica. Isso porque o *local* pode empreender alternativas e iniciativas que escapam ao controle neoliberal. É nessa perspectiva que se pode mirar a possibilidade de outra senda, pois, conforme Carbonell (2002), a escola pode ser um espaço de confronto e resistência à reprodução dos valores dominantes, em que é possível trazer à luz projetos inovadores.

Nesse viés, reconhecendo as múltiplas perspectivas dessa temática e considerando as repercussões dos movimentos político-econômicos e socioculturais que configuram o desempenho do trabalho docente, reforça-se a relevância das pesquisas sobre a formação de professores, pois compreender esse processo “favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele”. (CUNHA, 2013, p. 1). Para além disso, coadunando com a perspectiva de Cunha (2013), parece que a necessidade de “estudar o professor e a sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social”. As transformações da sociedade definirão novos desafios para a educação e, em consequência disso, emergirão (re)estruturações das políticas curriculares, diferentes repercussões na formação de professores e outras novas inquietudes a serem delineadas como objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- APLLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 894-926, out./dez. 2017.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luís Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70, 1977.
- BAUER, Martin W. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. 13.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC, 2019.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GALIAN, Claudia; SANTOS, Vinício. *Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento*. In: GODOY, Elenilton; SILVA, Marcio; SANTOS, Vinício (org.). *Currículos de matemática em debate*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

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

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, Adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, v.47, n.166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.

PACHECO, José Augusto. *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019.

PERRENOUD, Philippe. *Dez competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v.36, n.100, p.281-300, set./dez. 2016.

SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Sennett & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



Brenda Flores
Yasmin Rodrigues
Roberto Rafael Dias da Silva

ESCOLA, CURRÍCULO
E INOVAÇÕES EDUCATIVAS
NO ENSINO MÉDIO:
uma metapesquisa sobre a produção
científica brasileira (2015-2019)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.625.210-228

O presente capítulo versa sobre um estudo que teve como objetivo mapear as inovações curriculares desenvolvidas e implementadas no âmbito do Ensino Médio brasileiro. Com a preocupação de identificar, descrever e analisar tais ocorrências, é derivado da pesquisa “Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares: um estudo acerca da individualização dos percursos formativos no Ensino Médio”, financiado pelo CNPq e sob nossa coordenação. O trabalho investigativo foi justificado pela necessidade de promoção de práticas inovadoras capazes de melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, aproximar a escola da cultura juvenil e o estudante das atuais demandas do mercado de trabalho, favorecendo a conquista do sucesso escolar frente aos inúmeros desafios enfrentados pelo Ensino Médio.

Para esta fase da pesquisa, que se materializa neste estudo, foi elaborada uma revisão teórica com o intuito de desenvolver uma melhor compreensão do contexto educacional atual, bem como dos aspectos basilares do campo dos Estudos Curriculares. Assim sendo, o objetivo central deste capítulo está em produzir um mapeamento e uma compilação das publicações científicas realizadas sobre a temática no período entre 2015 e 2019, valendo-nos das estratégias concernentes ao desenvolvimento de uma metapesquisa. Esta metodologia, tida como uma estratégia de revisão crítica e sistemática que aborda os estudos sob uma perspectiva mais ampla, reflexiva e compreensiva, possibilita “realizar um diagnóstico acerca de como o conhecimento vem sendo produzido, bem como identificar as características, tendências, fragilidades e possíveis obstáculos para o avanço das pesquisas do campo”. (MAINARDES, 2018, p. 315).

Conforme Zhao (1991), após a realização de um conjunto de estudos sobre determinado tema, a análise e interpretação desenvolvida através da metapesquisa é responsável por refletir sobre os métodos empregados e fundamentos teóricos envolvidos, além de comparar os diferentes tipos de dados em termos de sua

qualidade e utilidade. Portanto, a partir da nova intenção com a qual a produção é retomada e da atenção dedicada aos contrastes e inter-relacionamentos, é possível esclarecer e identificar aspectos até então não considerados pelos pesquisadores em função de seus objetos de investigação. (WICHNOSKI, 2017).

Além disso, é importante destacar que, conforme Mainardes (2018, p. 315), “a finalidade da metapesquisa não é julgar os trabalhos ou os autores de forma individual, mas buscar compreender como o conhecimento vem sendo produzido no campo [...]”. Em seu prisma, “embasado na compreensão de que a integração de várias pesquisas independentes oferece maior sustentação para trabalhos futuros e balizam modos de observar os fatos de maneira mais rigorosa” (BICUDO, 2014, p. 9). A metapesquisa oportuniza ainda a elaboração de estratégias coletivas capazes de elevar a qualidade da produção de conhecimento em determinada área, melhorando a eficiência das práticas de pesquisa e gerando resultados mais significativos e confiáveis (MAINARDES, 2018).

Para a construção desta metapesquisa tomamos como ponto de partida uma revisão da literatura acerca do tema em diferentes bases de dados. Considerando como recorte temporal os últimos cinco anos (2015-2019) e utilizando os descritores “currículo OR conhecimento”, “ensino médio” e “inovação”, coletamos as publicações de artigos no SciELO, de trabalhos completos nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT). Realizamos, inicialmente, a leitura dos títulos e resumos e, após seleção preliminar, compilamos os textos investigativos que serão analisados neste capítulo. Ainda em caráter introdutório, precisamos destacar que nossa intencionalidade argumentativa esteve em mobilizar possibilidades analíticas acerca das articulações entre escola, currículo e inovações educativas no Ensino Médio.

Salientamos ainda que o capítulo estará organizado em duas seções. Na primeira seção, de caráter sociológico, explicitamos algumas compreensões para a escolarização contemporânea, valendo-nos da leitura social de Zygmunt Bauman, Richard Sennett, Michael Hardt e Antonio Negri. Na sequência, colocamos em evidência os resultados de nossa metapesquisa reconhecendo as articulações entre escola, currículo e inovações educativas com foco no Ensino Médio. Ao final, pode-se constatar, principalmente, uma expressiva escassez de resultados, demonstrando que, apesar das discussões, seminários e eventos de formação docente abordarem amplamente a inovação educacional, ela se faz pouco presente na prática e cotidiano das escolas. Além disso, foi possível concluir que os estudos sobre inovação curricular podem ser classificados em três grupos: utilização de tecnologias no processo educativo, ensino e práticas pedagógicas e implementação de políticas públicas e programas educacionais. Cada um destes grupos será brevemente apresentado e proporcionará a ampliação de nossos debates sobre a escola das juventudes na atualidade.

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA EM PERSPECTIVA: TRAÇOS ANALÍTICOS

Pensar os processos de escolarização atualmente engendrados é o desafio que atravessa a construção desta seção. Seja no âmbito das políticas de formação dos professores e das práticas pedagógicas, seja nas dimensões dos currículos e dos conhecimentos a serem ensinados, ressoa como consenso a necessidade de fabricar novos traços analíticos para examinar atentamente os desafios impostos a esta instituição. Compreender a escolarização de nosso tempo é requisito para que possamos realizar proposições melhor delineadas e capazes de responder às demandas emergentes do século XXI.

Para esta composição analítica, optaremos por uma abordagem pluralista e compreensiva, procurando justapor argumentos derivados de variadas tradições de pensamento. O primeiro traço analítico que escolhemos tematizar encontra-se nas obras do sociólogo Zygmunt Bauman (2010), especialmente acerca de sua significativa definição da “modernidade líquida”. Tal definição, com maior ou menor intensidade, apresenta boas chaves de leitura para que possamos refletir sobre os novos desafios para a educação e caracterizar a relação professor-aluno na fase “líquido-moderna” que estamos experienciando.

Em termos culturais, de acordo com o sociólogo, poderíamos enaltecer a centralidade da “liberdade de escolha individual” (BAUMAN, 2010, p. 33). A escolha tornou-se inevitável, configurando-se tanto como uma necessidade da vida, quanto a de um dever. A condição líquido-moderna, em sua percepção, atribuiu centralidade para os indivíduos sendo este os únicos responsáveis pelo futuro humano. Tal como na lógica do consumo, acompanha a ênfase nas escolhas individuais uma preocupação com a flexibilidade e a capacidade de realizar mudanças permanentes.

Esta condição também traz implicações de ordem subjetiva, uma vez que “a cultura líquido-moderna não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir” (BAUMAN, 2010, p. 36). Conforme o autor, uma metáfora adequada para apresentar os novos processos de subjetivação seria a ancoragem, em detrimento ao enraizamento.

Assim como os barcos que atracam sucessiva ou ocasionalmente diversos portos, os Eus se submetem, nas “comunidades de referência” às quais pedem admissão, a verificação e aprovação das próprias credenciais nessa busca de reconhecimento e confirmação da identidade que dura a vida inteira (BAUMAN, 2010, p. 38).

À medida em que nos distanciamos da “solidez” que marcou os primeiros tempos da Modernidade, a própria concepção de educação

é questionada em suas raízes. Provoca-nos Bauman que, da mesma forma que o consumismo nos conduziu ao “gozo descartável”, os conhecimentos disponibilizados pelas escolas e universidades não conseguem mais adquirir apropriação e conservação de longa duração. Em suas palavras, “num mundo como este, o conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que, como se não bastasse, começam a se dissolver no momento em que são apreendidos” (BAUMAN, 2010, p. 45).

Não é difícil constatar que esta concepção caminha na direção oposta dos pilares da escola moderna. A pressa em mudar, a flexibilidade e a perecibilidade do conhecimento e da formação humana sinalizam para uma mudança na cultura pedagógica. A escola da disciplina e da padronização é substituída pela “escola das diferenças”.

A chave do sucesso é “ser você mesmo”, e não “ser como todo mundo”. O que vende melhor é a diferença, não a uniformidade. Já não basta ter conhecimentos e habilidades “relacionadas ao trabalho”, que também são dominados pelos que já desempenharam ou que são candidatos a desempenhar o mesmo ofício. É bem provável que isso seja, aliás, uma desvantagem (BAUMAN, 2010, p. 53).

Sob tais condições, ainda de acordo com o sociólogo, o próprio lugar dos professores é ressignificado, de maneira que estes profissionais assemelhem-se a consultores, capazes de auxiliar os estudantes na construção de um percurso original. Em aproximação a esta discussão, esboçaremos nosso segundo traço analítico, derivado dos estudos sociológicos de Richard Sennett (2006), buscando descrever as mudanças no mundo do trabalho na transição do capitalismo social para o advento de uma cultura do novo capitalismo.

Em sua obra “A cultura do novo capitalismo”, Sennett parte da perspectiva de que atualmente são inúmeras as formas de descrever e caracterizar a cultura. Tais formas seriam marcadas pela crise das

instituições e pelo crescimento das desigualdades econômicas. Sob esta perspectiva, em um cenário em que as instituições se fragmentam e as condições sociais se tornam instáveis, emerge um conjunto de desafios às subjetividades humanas. A predominância do curto prazo, a centralidade das capacitações e o processo de presentificação são exemplares importantes destes desafios. Delineia-se, assim, “uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas” (SENNETT, 2006, p. 14).

Sennett descreve ainda as modificações ocorridas nas instituições contemporâneas que agenciam determinados direcionamentos para a organização do mundo do trabalho. Tais direcionamentos emergiram no decorrer do século XIX e, de acordo com o sociólogo, foram melhor analisadas por Max Weber acerca do modo militarizado de compreender o capitalismo. Weber, então, é apresentado como um autor que permite analisar a política do capitalismo social, visto que, tal como aponta Sennett, a burocracia se torna melhor modelo explicativo para esse capitalismo do que o mercado.

O tempo está no cerne deste capitalismo social militarizado: um tempo de longo prazo, cumulativo e, sobretudo, previsível. Esta imposição burocrática afetava tanto as regulações institucionais quanto os indivíduos (SENNETT, 2006, p. 29).

O capitalismo social descrito por Weber poderá ser materializado na possibilidade de planejar o tempo a longo prazo, nos modelos produtivos de Taylor e na solidez subjetiva de uma “jaula de ferro”. Aliás, esta última metáfora de inspiração weberiana é retomada por Sennett para descrever a imagem burocrática da vida social constituída neste tempo. Nos termos da subjetividade do trabalhador, a jaula de ferro funcionava como um “lar psicológico”, uma vez que as pessoas poderiam organizar as suas vidas como narrativas estáveis e planejar suas carreiras profissionais em longo prazo.

No final do século XX, três mudanças importantes contribuíram para um deslocamento dos sólidos pilares do capitalismo social. A transferência do poder para os investidores, a preferência por resultados de curto prazo e a emergência das novas tecnologias possibilitaram o desenvolvimento de uma nova arquitetura institucional, diferente da jaula de ferro weberiana, qual seja: o tocador de MP3. O MP3 é caracterizado pela flexibilidade, pela alta capacidade e pelas estratégias de controle.

Por meio da metáfora do MP3 delineia-se um novo tipo de subjetividade, mais que isso, um tipo idealizado de subjetividade. Em suas palavras, trata-se de “um indivíduo adquirindo constantemente novas capacitações, alterando sua ‘base de conhecimento’” (2006, p. 47). A estrutura organizacional também é redimensionada, abandonando tarefas pré-estruturadas e assumindo a mobilidade das tarefas específicas e por demanda.

Em tais condições, os indivíduos efetivamente ficam entregues a si mesmos, podendo recorrer apenas à sua própria capacidade para melhor reagir às ordens, objetivos e avaliações de desempenho que partem do centro. Todavia, esta celebração da autogestão não é propriamente inocente. Com isto, a empresa não precisa mais pensar de maneira crítica sobre sua responsabilidade em relação aqueles que controla (SENNETT, 2006, p. 60).

Importante enaltecer que as configurações subjetivas emergentes da “modernidade líquida” e da “cultura do novo capitalismo” têm recebido inúmeras reações críticas, favorecendo um melhor diagnóstico e o esboço de alternativas às novas “figuras subjetivas”, como veremos a partir deste momento com Hardt e Negri (2016). De acordo com os pensadores neomarxistas, “o triunfo do neoliberalismo e sua crise mudaram os termos da vida econômica e política, mas também operaram uma transformação social e antropológica, fabricando novas figuras de subjetividade” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 21).

O objetivo dos autores é colocar sob investigação a natureza das figuras subjetivas que foram sendo engendradas nas últimas três décadas. Em sua percepção, mesmo que fabricadas no âmbito da crise do neoliberalismo, tais figuras – de forma ambivalente – também favorecem movimentos de resistência. Pelo menos quatro seriam as figuras subjetivas delineadas por Hardt e Negri.

A hegemonia das finanças e dos bancos produziram o endividado. O controle das informações e das redes de comunicação criaram o mediaticizado. O regime de segurança e o estado generalizado de exceção construíram a figura oprimida pelo medo e sequiosa de proteção: o securitizado. E a corrupção da democracia forjou uma figura estranha, despolitizada: o representado (2016, p. 21).

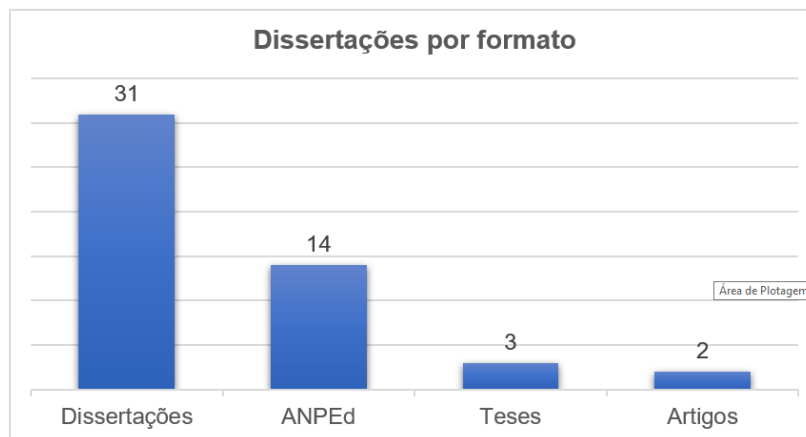
Em termos de uma análise política, os autores provocam nossa reflexão para um novo alvo a ser problematizado nas lutas contemporâneas. Na medida em que emergem novas relações econômicas e políticas, Hardt e Negri (2016, p. 16) afirmam que estas figuras revelam “novas formas de independência e segurança em relação aos terrenos econômico, social e comunicacional”. Os movimentos emergentes neste século, no interior deste enquadramento social, encontram potencialidade para a criação de um novo “processo constituinte”, reposicionando as relações sociais desde uma nova lógica.

Restaria interrogar: que escolarização tem sido construída no âmbito destas novas figuras subjetivas? Em que medida esta grade analítica permite diagnosticar a condição do professor e do estudante no século XXI? Como estamos ampliando nossos horizontes interpretativos para enxergar as formas de resistência e de reação crítica? Nas condições descritas sociologicamente nesta seção, podemos sinalizar que há uma intensificação da gramática discursiva que envolve as relações entre inovação educativa e currículos escolares para o Ensino Médio. Na próxima seção avançaremos no mapeamento das produções científicas brasileiras sobre a questão valendo-nos das estratégias concernentes à metapesquisa.

CURRÍCULO E INOVAÇÕES EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO: DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta seção vamos descrever o processo de coleta e seleção da produção científica brasileira sobre as relações entre currículo e inovações educativas para o Ensino Médio. O levantamento de produções para nossa análise foi realizado por meio de três diferentes bases de dados, quais sejam: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em uma leitura preliminar, selecionamos cinquenta (50) publicações consideradas relevantes para o propósito deste estudo por abordarem inovações educacionais e/ou curriculares no âmbito do Ensino Médio. Deste total, conforme explicitamos no Gráfico 1, predominam os estudos publicados na forma de teses e dissertações nos variados programas de pós-graduação do país.

Gráfico 1: Distribuição das publicações por tipo de documento



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “currículo OR conhecimento”, “ensino médio” e “inovação” e limitando o recorte temporal entre os anos de 2015 e 2019, foram encontradas 109 dissertações apresentando os mais diversos assuntos (desde a abordagem de conteúdos usualmente considerados extracurriculares e a utilização de meios tecnológicos e digitais em aula, até análise e comparação de livros didáticos, formação de professores, saúde, indústria e agricultura). Destas produções, foram selecionadas 31 dissertações de mestrado.

A distribuição por ano de publicação dos materiais selecionados nesta etapa é apresentada no Gráfico 2. A partir dele, é possível identificar 2017 como o ano em que ocorreu a maior quantidade de publicações sobre o tema, com 14 trabalhos. Depois, apresentando 6 publicações cada, estão os anos de 2016 e 2018, seguidos por 2015 com 3 publicações e 2019 com 2.

Gráfico 2: Distribuição das publicações de dissertações por ano

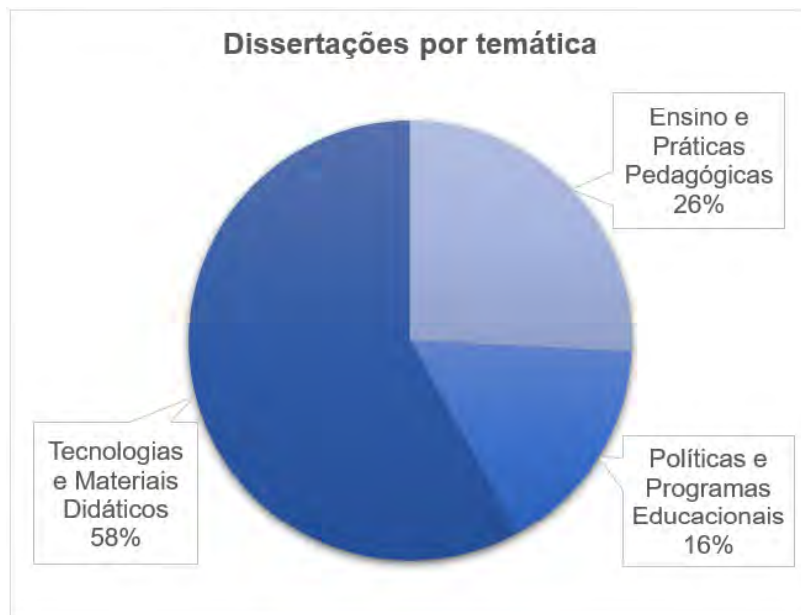


Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o intuito de favorecer a visualização do enfoque apresentado pelos materiais escolhidos para análise, os trabalhos foram categorizados a partir dos grupos temáticos Tecnologias e Materiais Didáticos, Ensino e Práticas Pedagógicas e Políticas e Programas Educacionais. No que se refere à distribuição das dissertações por grupo, a categoria Tecnologias e Materiais Didáticos abrange a maioria dos trabalhos, sendo constituído por 18 dissertações relacionadas a inovações educacionais envolvendo o desenvolvimento de objetos de aprendizagem e kits experimentais e a utilização de jogos educativos, dispositivos móveis, aplicativos, redes sociais e tecnologia da informação e comunicação em geral.

Em seguida, composto por 8 trabalhos, o grupo temático Ensino e Práticas Pedagógicas abarca as dissertações referentes a inovações educacionais voltadas para metodologias ativas, interdisciplinaridade, alfabetização científica e tecnológica, artesanato, conteúdos extracurriculares, implementação de questões sociocientíficas no processo de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas inovadoras, iniciação científica e pesquisa. Por fim, integrado por 5 dissertações, o grupo Políticas e Programas Educacionais incorpora os estudos que se propõem a discorrer sobre gestão, iniciativas governamentais e implementação de programas e políticas públicas educacionais.

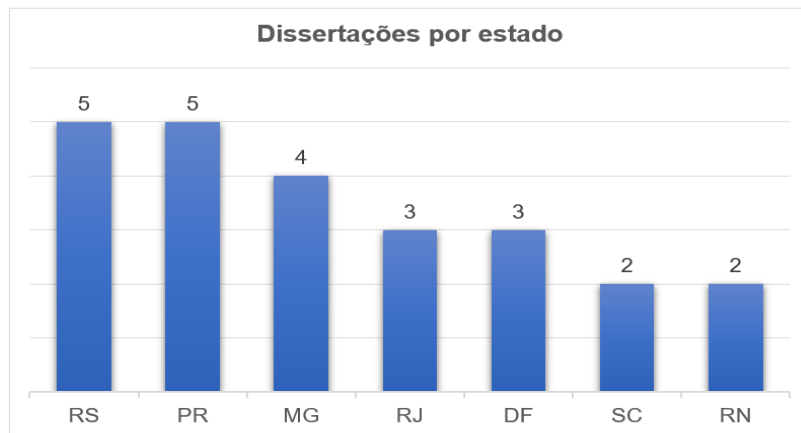
Gráfico 3: Categorização das dissertações por grupo temático



Fonte: Elaborado pelos autores.

No tocante à regionalidade, de acordo com o Gráfico 4 (composto apenas pelas regiões com mais de uma publicação sobre o tema), os estados dos quais o maior número de dissertações selecionadas provém são o Rio Grande do Sul e o Paraná, cada um com 5 publicações, seguidos por Minas Gerais com 4 publicações, Rio de Janeiro e Distrito Federal com 3 publicações cada e Santa Catarina e Rio Grande do Norte com 2 publicações cada.

Gráfico 4: Quantidade de dissertações por estado considerando aqueles com mais de uma publicação



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os mesmos descritores e recorte temporal indicados ao início desta seção, foram obtidos 22 resultados apresentando temáticas diversas como formação de professores, práticas digitais, metodologias de ensino, políticas públicas, agricultura de precisão, plantas medicinais etc. Destas 22 teses de doutorado, apenas três se mostraram relevantes para o enfoque da pesquisa.

A partir dos trabalhos selecionados, no que se refere ao mapeamento da produção sobre a temática, foi possível constatar que cada um dos 3 foram publicados em estados (Goiás, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e anos distintos (2015, 2016 e 2017) e que não houve publicação em 2018 ou 2019. Além disso, seguindo a categorização mencionada anteriormente, duas das teses se mostraram pertencentes ao grupo temático Políticas e Programas Educacionais, por discorrerem sobre a implementação do Programa Ensino Médio

Inovador (ProEMI), e uma delas constituinte do grupo temático Ensino e Práticas Pedagógicas, já que aborda o letramento criativo.

Na base de dados SciELO, utilizando novamente os descritores “currículo OR conhecimento”, “ensino médio” e “inovação” e os últimos 5 anos como recorte temporal (2015-2019), 5 resultados foram obtidos, dos quais apenas 2 foram incorporados à análise proposta pela pesquisa. Dos artigos selecionados, 1 foi publicado em 2016 e o outro em 2018 e ambos foram categorizados como pertencentes ao grupo temático Tecnologias e Materiais Didáticos, já que debatem acerca da utilização de tecnologia da informação e comunicação em práticas pedagógicas.

Em seguida, foi realizada uma busca por trabalhos completos publicados nas 37^a, 38^a e 39^a edições das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referentes aos anos de 2015, 2017 e 2019. Considerando a busca por produções que abordassem o desenvolvimento e a implementação de inovações educacionais e curriculares no Ensino Médio, voltamos nossa atenção aos grupos de trabalho Currículo (12), Didática (04), Educação Fundamental (13) e Formação de Professores (08) e o Quadro 1 apresenta a distribuição dos 255 resultados obtidos.

Quadro 1: Resultados obtidos por edição e grupo de trabalho da ANPEd

	Currículo	Didática	Educação Fundamental	Formação de Professores
37 ^a edição	15	35	27	22
38 ^a edição	14	22	20	16
39 ^a edição	23	21	23	17

Fonte: Elaborado pelos autores.

Das 255 publicações pertencentes às edições e grupos de trabalho considerados, apenas 14 se mostraram pertinentes ao propósito da pesquisa, sendo 8 provenientes da 37ª edição, 3 da 38ª edição e as 3 restantes da 39ª edição do evento, conforme representado pelo Gráfico 5.

Gráfico 5: Distribuição da quantidade de trabalhos selecionados por edição



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação à distribuição dos materiais selecionados quanto ao grupo de trabalho (GT) em que foram apresentados, expressa pelo Gráfico 6, o GT currículo foi a principal fonte de trabalhos, sendo responsável por 9 deles, seguido pelo GT Educação Fundamental com 3 e os GTs Didática e Formação de Professores com 1 cada.

Gráfico 6: Distribuição da quantidade de publicações selecionadas por grupo de trabalho



Fonte: Elaborado pelos autores.

A respeito da categorização dos trabalhos a partir dos grupos temáticos propostos, conforme Gráfico 7, é possível constatar que 10 publicações abordam assuntos relativos ao Ensino e Práticas Pedagógicas, como avaliação da aprendizagem, pesquisa, educação escolar indígena e propostas curriculares, de implementação de mudanças e de assuntos a serem apresentados aos alunos. Enquanto que os 5 trabalhos restantes se referem a Políticas e Programas Educacionais, já que discursam sobre tópicos como políticas de currículo, a relação entre propostas curriculares e práticas neoliberais, currículo mínimo e aspectos do Programa Mais Educação.

Em linhas gerais, neste exercício de revisão preliminar podemos constatar que: a) a despeito da pulverização discursiva acerca das inovações educativas no Ensino Médio ainda encontramos poucos estudos acadêmicos que consideraram efetivamente esta questão como objeto de estudo; b) as produções científicas realizadas no período entre 2015 e 2019 tomam como foco a análise e a produção de tecnologias e materiais didáticos, as dimensões do ensino e das práticas pedagógicas e as políticas e programas educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino; c) a maior concentração de estudos encontra-se nas regiões Sul e Sudeste do país, bem como na elaboração de teses e dissertações; d) há uma lacuna de debates e abordagens mais conceituais sobre a temática, especialmente aquelas que colocam em voga as finalidades e os propósitos das inovações educativas nesta etapa da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente capítulo procuramos desenvolver um mapeamento sobre as inovações curriculares desenvolvidas e implementadas no âmbito do Ensino Médio brasileiro, com a preocupação de identificar, descrever e analisar tais ocorrências. Valendo-nos dos procedimentos atinentes à metapesquisa é importante destacar que tal metodologia serviu-nos como uma estratégia para uma análise sistemática deste campo investigativo, de modo que pudéssemos explorar minuciosamente como o conhecimento vem sendo produzido em torno desta questão.

Na primeira seção buscamos situar o tempo presente trazendo algumas compreensões de escolarização contemporânea de modo que, de maneira objetiva, pudéssemos contextualizar e expor ao leitor, objetivamente, o cenário atual da educação, no âmbito das

inovações curriculares no Ensino Médio. Junto às teorizações sociais contemporâneas, examinamos alguns conjuntos argumentativos que justificam a pulverização discursiva em torno das inovações no capitalismo contemporâneo. Por fim, na segunda seção, construímos uma análise que, como visto, expõe certas ambivalências deste debate. Ao mesmo tempo em que são intensificadas as demandas por inovação educativa no Ensino Médio ainda encontramos uma grande lacuna na produção de conhecimentos sobre esta temática. Em estudos futuros, seguiremos acompanhando os desdobramentos desta questão investigativa.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BICUDO, Maria A. Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *REVEMAT*, Florianópolis, v. 9, p. 07-20, Ed. Temática jun, 2014.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: N-1 Edições, 2014.
- MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.
- SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- WICHNOSKI, Paulo. Metapesquisa em investigação matemática: uma análise a partir dos resumos da XIV CIAEM. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.19, n.1, 161-178, 2017.
- ZHAO, Shanyang. Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: what, why, and how? *Sociological perspectives*, v. 34, n. 3, p. 377-390, 1991.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Andréia Veridiana Antich

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

E-mail: andreiav.antich@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7368-9510>

Brenda Flores

Graduanda do Curso de Licenciatura em Física da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), bolsista de iniciação científica FAPERGS.

E-mail: brendaflores@hotmail.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0543-5444>

Daiana Bastos da Silva Santos

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, bolsista CAPES/Proex. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Técnica administrativa em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande.

E-mail: daiana_bs@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8241-8272>

Denilson da Silva

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Licenciado em Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim/RS.

E-mail: denilson.silva@uffs.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8182-0542>

Luthiane Miszak Valença de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), bolsista CAPES/Proex. Mestra em Educação e Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Graduada em História pela Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Docente da Rede Estadual e Municipal de Ensino na cidade de Santo Ângelo/RS.

E-mail: luthimv@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5619-9029>

Marta Luiza Sfredo

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pelo Programa pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Pedagoga da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim e Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

E-mail: marta.sfredo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2640-4639>

Roberto Rafael Dias da Silva

Doutor em Educação. Professor da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

E-mail: robertods@unisinis.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>

Rosane Fátima Vasques

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), bolsista CAPES/Proex. Mestre em Educação e Especialista em Processos Pedagógicos na Educação Básica pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Pedagoga pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e da Rede Municipal de Educação de Erechim/RS.

E-mail: rosane_vasques@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9496-9725>

Shirley Sheila Cardoso

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), bolsista CAPES/Proex. Mestre em Educação (PUCRS). Especialista em Gestão e Planejamento Escolar pela Universidade La salle. Pedagoga pela Universidade La Salle. Professora no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas São Judas Tadeu e Vice-diretora Educacional do Colégio Marista Champagnat.

E-mail: shirleysheila@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0628-756X>

Tássia Ciervo

Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: tassijrodrigues@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4518-6449>

Yasmin Rodrigues

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de iniciação científica (CNPq). Atua como auxiliar de desenvolvimento infantil no município de Esteio/RS.

E-mail: yasminrodrigues678@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9922-7325>

ÍNDICE REMISSIVO

B

brasileiro 14, 15, 16, 17, 47, 48, 50, 60, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 81, 83, 84, 114, 117, 149, 154, 173, 174, 212, 228

C

científica 10, 17, 18, 26, 120, 134, 150, 220, 222, 230, 232
comum 16, 20, 29, 41, 86, 97, 109, 118, 157, 163, 165, 168, 169, 176, 177, 181, 183, 185, 186, 187
conceitos 10, 11, 12, 15, 16, 24, 43, 46, 60, 83, 118, 120, 123, 131, 134, 135, 144, 163, 167, 169, 175, 197
conhecimento 14, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 84, 86, 90, 102, 106, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 170, 175, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 198, 199, 201, 202, 208, 209, 210, 212, 213, 216, 218, 221, 225, 228
contemporâneo 12, 16, 83, 84, 85, 88, 104, 141, 142, 143, 146, 149, 152, 154, 158, 164, 166, 192, 194, 200, 229
currículo 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 41, 43, 47, 50, 51, 52, 61, 65, 80, 84, 90, 91, 97, 100, 101, 102, 105, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 165, 171, 175, 176, 177, 180, 181, 183, 184, 185, 186,

192, 195, 196, 204, 205, 210, 213, 214, 220, 221, 225, 226, 227
currículo escolar 16, 117, 125, 131, 135, 141, 142, 148, 152, 153, 155, 158, 175, 176, 185

D

democráticas 13, 15, 16, 18, 20, 111, 137, 164, 169, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 188
documentos 9, 13, 14, 15, 23, 24, 26, 28, 32, 33, 40, 71, 72, 90, 91, 100, 101, 102, 106, 111, 142, 152, 191, 192, 195, 197, 199, 205

E

educação básica 29, 30, 69, 77, 90, 91, 92, 100, 106, 112, 173, 188, 200, 201, 202, 228
ensino 14, 17, 18, 27, 38, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 77, 85, 90, 98, 102, 103, 104, 106, 108, 110, 111, 114, 130, 149, 188, 193, 194, 196, 202, 203, 204, 207, 210, 212, 213, 214, 221, 222, 224, 225, 228
equidade 13, 14, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 123, 127, 137
escola 10, 16, 17, 26, 27, 28, 29, 31, 40, 41, 43, 48, 49, 50, 57, 61, 63, 65, 74, 77, 94, 96, 97, 98, 101, 103, 106, 110, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 141, 142, 144, 148, 150, 153, 155, 156, 158, 160, 171, 174, 176, 178, 179, 183, 187, 193, 194, 199, 202, 207, 208, 210, 212, 213, 214, 216

escolar 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 30, 40, 43, 46, 47, 49, 53, 56, 60, 84, 85, 86, 94, 96, 97, 105, 106, 108, 110, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 148, 149, 152, 153, 155, 158, 160, 175, 176, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 194, 204, 207, 208, 212, 227

escolarização 9, 14, 15, 46, 47, 48, 53, 59, 66, 74, 75, 90, 91, 97, 99, 100, 104, 106, 108, 111, 126, 127, 130, 132, 136, 139, 154, 214, 219, 228

ethos 16, 141, 142, 143, 147, 154, 158

F

flexibilidade 14, 50, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 123, 126, 137, 194, 200, 205, 215, 216, 218

formação de professores 16, 17, 29, 65, 191, 192, 195, 196, 200, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 221, 224

N

neodocência 14, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 60, 61, 62, 64, 66

neoliberal 10, 12, 15, 16, 17, 23, 26, 39, 58, 62, 63, 103, 111, 113, 117, 119, 123, 138, 143, 146, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 184, 185, 186, 192, 193, 195, 200, 203, 205, 206, 208, 210

O

objetivos 9, 14, 30, 31, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 68, 82, 90, 91, 94, 95, 99, 111, 112, 120, 141, 192, 195, 218

P

pedagógica 9, 14, 18, 49, 52, 53, 57, 61, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 83, 84, 85, 86, 88, 103, 106, 127, 155, 165, 178, 183, 184, 216

políticas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 55, 59, 63, 68, 69, 70, 81, 86, 90, 91, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 124, 127, 128, 132, 137, 138, 141, 149, 151, 158, 159, 160, 163, 164, 166, 169, 173, 175, 176, 191, 192, 195, 197, 199, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 214, 219, 222, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000

produção 9, 10, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 41, 48, 49, 50, 53, 60, 61, 64, 66, 68, 84, 85, 86, 90, 109, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 131, 145, 147, 150, 158, 163, 166, 167, 168, 172, 175, 177, 182, 183, 186, 192, 193, 195, 196, 205, 208, 213, 220, 224, 228, 229


professores 10, 11, 16, 17, 20, 29, 40, 53, 56, 60, 62, 64, 65, 68, 77, 97, 113, 126, 132, 153, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 214, 216, 221, 224

R

racionalidade 10, 15, 16, 17, 48, 51, 57, 63, 70, 83, 103, 109, 111, 147, 155, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 177, 184, 185, 186, 191, 192, 194, 195, 200, 203, 205, 206

V

vida 9, 11, 15, 18, 34, 35, 37, 38, 39, 44, 62, 64, 82, 84, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 123, 124, 129, 133, 134, 135, 141, 142, 144, 145, 149, 151, 154, 155, 159, 164, 166, 169, 171, 172, 174, 179, 181, 184, 186, 195, 197, 198, 199, 204, 205, 207, 215, 217, 218



Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil

WWW.PIMENTACULTURAL.COM