

# CURRÍCULO

## E(M) PESQUISA:

### Convergências contemporâneas

Organizadoras:

Luthiane Miszak Valença de Oliveira

Shirley Sheila Cardoso

Andréia Veridiana Antich

Daiana Bastos Da Silva Santos



**CURRÍCULO E(M) PESQUISA:  
CONVERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS**



**LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA  
SHIRLEY SHEILA CARDOSO  
ANDRÉIA VERIDIANA ANTICH  
DAIANA BASTOS DA SILVA SANTOS  
(ORGANIZADORAS)**

**CURRÍCULO E(M) PESQUISA:  
CONVERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS**



**Pedro & João**  
editores

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Luthiane Miszak Valença de Oliveira; Shirley Sheila Cardoso; Andréia Veridiana Antich; Daiana Bastos da Silva Santos [Orgs.]**

**Currículo e(m) pesquisa: convergências contemporâneas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 310p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0712-4 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526507124**

1. Currículo. 2. Educação básica. 3. Educação brasileira. 4. Educação democrática. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

# APRESENTAÇÃO

## CURRÍCULO E(M) PESQUISA: CONVERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura. [...] O currículo é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, possuem intencionalidades explícitas ou não (PONCE, 2018, p.794).

As reflexões de Branca Ponce (2018) apresentam-se como um convite, uma justificativa, ou mesmo uma tarefa inadiável para dialogarmos e pesquisarmos o currículo na contemporaneidade. A partir de tradições distintas, o currículo é elemento central para pensar o que se aprende e se ensina na escola, quem seleciona os conhecimentos e como são selecionados. “Que sociedade desejamos ter num futuro próximo? Como formá-la? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários para viver (dignamente) neste mundo e para a construção de outro mundo possível?” (PONCE, 2018, p.794). Esses questionamentos pautam pesquisas e as escolhas em torno do currículo, espaço central e estruturante da escola e, portanto, “o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado e significado” (ARROYO, 2013, p.13).

O entendimento de currículo como elemento não neutro, mas comprometido a projetos de seres humanos e sociedade, somado à acentuada presença desse tema na pauta política educacional ao longo do século XXI (PONCE, 2018), a emergência de uma nova razão do mundo (DARDOT; LAVAL, 2016) e uma consequente e nova gramática neoliberal e neoconservadora de empresariamento dos sujeitos, de responsabilização, de desprezo ao passado, de tirania do mérito e de individualização exacerbada (SENNETT,

2019; DARDOT; LAVAL, 2016; LIMA, 2012; COLLET, GRINBERG (2021), se apresentam enquanto cenário para que temáticas curriculares contemporâneas sejam colocadas no campo de disputa por um espaço de educação e de currículo que aposte na escola para e com o comum.

Dessa forma, essa coletânea apresenta um conjunto de pesquisas que têm como unidade temática o currículo, tema transversal ao campo educacional como um todo. Assim, como objetivo, busca-se ampliar o repertório analítico das temáticas relativas às questões curriculares emergentes. Tais pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, por discentes e egressos do período de 2020 a 2023, buscam ser resistência e reforçar caminhos para um currículo emancipatório, com conhecimentos relevantes e com vistas ao comum.

## PREFÁCIO

### EM UMA BUSCA DE POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO MAIS JUSTAS E DEMOCRÁTICAS: UM PEQUENO INVENTÁRIO DE IDEIAS COLETIVAS

Roberto Rafael Dias da Silva<sup>1</sup>

Desde o ano de 2016, com minha chegada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, tenho acompanhado o desenvolvimento de um amplo conjunto de investigações de mestrado e doutorado comprometidas com as questões curriculares. Estudantes engajadas e comprometidas com uma atitude crítica e criativa para a compreensão da escolarização de nossa época têm contribuído para a ampliação do escopo de nossas investigações e, mais que isso, juntos alicerçamos a fundação de um grupo de pesquisas. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM/Unisinos), como um encontro coletivo, nasceu comprometido com a produção de um maior refinamento teórico para as questões ligadas ao currículo e à escolarização juvenil. As dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como as demais investigações engendradas no âmbito deste grupo, tomam os projetos formativos para a escola brasileira como objeto privilegiado e, dessa maneira, requerem aportes teóricos e metodológicos específicos para a sua elaboração. A opção pelo campo dos Estudos Curriculares, em articulação com as teorizações sociais contemporâneas, marca as produções científicas realizadas pelo grupo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Endereço eletrônico: robertods@unisinos.br.

A presente coletânea, que tenho o privilégio de apresentar para a comunidade acadêmica, é reveladora destas intencionalidades e coloca em circulação a maior parte das investigações de que desenvolvemos neste período. Cada um dos 14 capítulos que integram esta coletânea foi coletivamente estudado e problematizado. À sua maneira, cada um destes estudos revela um compromisso com a construção de uma escola mais justa e democrática por meio de uma argumentação capaz de produzir convergências com os desafios do século XXI. Aliás, o título escolhido para esta obra merece destaque: “Currículo e(m) pesquisa: convergências contemporâneas”. Para alargar o direcionamento argumentativo deste prefácio, aceitando ao desafio de produzir ‘convergências contemporâneas’, quero conversar com os escritos de Nancy Fraser para potencializar nossos entendimentos sobre a composição desta escola mais justa.

*Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição ‘pós-socialista’*, cuja publicação original ocorreu no ano de 1997, chegou ao público brasileiro no decorrer do último ano, pela editora Boitempo. Nesta obra, Nancy Fraser, uma das principais filósofas políticas da atualidade, ingressa na reflexão sobre as teorias da justiça revisitando as tensões existentes entre os defensores da redistribuição econômica e aqueles que, desde a virada do século, assumiram uma defesa do reconhecimento. Ainda que estejamos vinte e cinco anos distantes do contexto que deu condições para o advento da obra (e que a própria autora tenha acrescentado novos elementos em sua concepção de justiça), o texto ainda nos oferece questões instigantes para pensar a justiça social em uma era pós-socialista. Neste momento pretendo recompor algumas linhas argumentativas da obra para, na sequência, elaborar algumas novas indagações para pensar a justiça social no campo educacional. Considero pertinente, neste momento, recuperar este debate porque estamos diante da oportunidade de recompor a agenda progressista no Brasil.

Para começar esse percurso reflexivo, considero que merece destaque na obra a sua caracterização dos tempos contemporâneos

como ‘pós-socialistas’, entendidos como uma espécie de sentimento coletivo que caracterizou o pensamento progressista após o ano de 1989. Esta condição pós-socialista, de acordo com Fraser, dizia respeito a, pelo menos, três aspectos abrangentes. O primeiro aspecto seria a ausência de uma visão progressista unificadora e alternativa a ordem social vigente, após a deslegitimação do socialismo no final da década de 1980. Valendo-se da formulação de Habermas, a filósofa sinalizou o “esgotamento de nossas energias utópicas”. Em continuidade, o segundo aspecto mencionado por Fraser, como uma condição constitutiva de nossa época, seria a mudança na gramática das reivindicações políticas. Predominaram as reivindicações culturais (na busca pelo reconhecimento), em detrimento das lutas por igualdade (conquista da redistribuição). O terceiro aspecto que caracterizaria nossa época é o advento do neoliberalismo e sua capacidade de mercantilizar as variadas esferas da vida humana.

Em linhas gerais, a condição pós-socialista poderia ser caracterizada da seguinte forma: “ausência de qualquer projeto emancipatório abrangente digno de crédito, a despeito da proliferação de frentes de lutas; a dissociação geral de política cultural de reconhecimento e política social de redistribuição; o descentramento das reivindicações de igualdade diante da agressiva mercantilização e do crescimento acentuado da desigualdade material”. Importante enaltecer que esta condição também oferece um horizonte para a teorização política no presente, levando-nos a interrogar criticamente o próprio campo progressista. Precisamos diagnosticar os recuos deste tempo e, ao mesmo tempo, defender “a possibilidade e a desejabilidade do pensamento abrangente, integrado, normativo e programático”. Explica a filósofa que não se trata de recompor algo como “o socialismo”, mas a concepção de alternativas provisórias que possam servir de base para novas políticas progressistas. Disso deriva-se sua elaboração em torno de uma gramática que: a) recoloca em debate o deslocamento da redistribuição para o

reconhecimento; b) engendre novos horizontes para a justiça social. Quero, agora, argumentar um pouco sobre estes dois tópicos.

Tanto na teoria social, quanto na gramática da ação política, a última década do século XX colocou em disputa duas narrativas que buscavam hegemonia. De um lado, aqueles que advogavam por políticas de classe, políticas sociais, igualdade ou, mais recentemente, redistribuição. De outro lado, os movimentos que defendiam as políticas de identidade, as políticas culturais, a diferença ou o reconhecimento. Fraser sinaliza que, na maioria das vezes, essas agendas nos levavam a realizar escolhas, não abrindo espaços no debate para que redistribuição e reconhecimento pudessem ser combinados. No decorrer do livro, a hipótese da pensadora é integrar estas duas dimensões em um “quadro teórico abrangente”. Faz-se necessário, então, engendrar uma abordagem crítica que integre “o social e o cultural, o econômico e o discursivo”, indicando para novos horizontes para a justiça social.

Isso significa expor as limitações dos modelos neoestruturalistas de análise de discurso hoje em voga que dissociam ‘a ordem simbólica’ e a economia política. Isso exige cultivar, no lugar desses modelos, modelos alternativos que conectem o estudo da significação a estruturas sociais e instituições. Por fim, isso significa conectar a teoria da justiça cultural à teoria da justiça distributiva (FRASER, 2022, p. 21).

Em obras posteriores, Nancy Fraser acrescentou uma terceira dimensão – a participação – e, desse modo, sua concepção de justiça assumiu uma forma triádica. Importante salientar que reconhecimento, redistribuição e participação foram adquirindo uma forma muito produtiva, do ponto de vista político, e serviram de base para novos olhares para a questão da educação pública. Como podemos construir políticas e práticas educacionais em um cenário em que estas três dimensões sejam potencializadas? Garantia de acesso a escolas dignas e ao conhecimento historicamente elaborado? Valorização das diferentes culturas e

reconhecimento de novas formas de vida? Desenhos curriculares que valorizem a voz dos estudantes e agenciem outros modelos democráticos para a participação estudantil? Essas são questões oportunas para o contexto brasileiro quando, estamos restaurando nossas políticas progressistas.

Para nosso país, creio que podemos recompor este debate alargando nossa abordagem política em novas direções: 1) outros planejamentos dos tempos e espaços escolares, redefinindo a arquitetura escolar e redirecionando-a para um diálogo mais aberto e profundo com as comunidades; 2) reescrita da Base nacional comum curricular, recompondo-a como um marco de qualidade educativa e como um campo para o entrecruzamento de narrativas plurais sobre a vida e sobre o mundo; 3) retomada das políticas de acesso à escolarização: ressignificando as dimensões do cuidado, da preparação para a cidadania, da ciência e da cultura; 4) democratização plena do acesso ao ensino superior e a elaboração de novos programas de educação tecnocientífica; 5) promoção de outras políticas docentes e a elaboração – compartilhada – de novos projetos educativos para o nosso tempo, abarcando questões da cidadania digital, do enfrentamento da crise climática e o fomento ao desenvolvimento local. Enfim, a justiça social que podemos construir para a escola brasileira carece de um reposicionamento que, neste momento, implica em um distanciamento dos imperativos do avaliar, regular e competir, substituindo-os pelas lógicas do bem-viver (ACOSTA, 2016). Cada um dos capítulos que compõe esta coletânea acrescenta aspectos muito significativos nesta direção.

Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

FRASER, Nancy. *Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição 'pós-socialista'*. São Paulo: Boitempo, 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Posibilidades para una gobernanza escolar democrática en los currículos de la educación básica en Brasil. *Pedagogía y Saberes*, n. 57, v. 2, p. 51-60, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/362182691\\_Posibilidades\\_para\\_una\\_gobernanza\\_escolar\\_democratica\\_en\\_los\\_curriculos\\_brasilenos](https://www.researchgate.net/publication/362182691_Posibilidades_para_una_gobernanza_escolar_democratica_en_los_curriculos_brasilenos)

## SUMÁRIO

<b>1. O CONHECIMENTO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO 'NOVO' ENSINO MÉDIO</b> Shirley Sheila Cardoso	<b>15</b>
<b>2. A ACELERAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS E O TEMPO ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA PENSAR O CURRÍCULO</b> Daiana Bastos da Silva Santos	<b>43</b>
<b>3. PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS: ESCOLA, CURRÍCULO E AS ALTERNATIVAS AO NEOLIBERALISMO</b> Denilson da Silva	<b>71</b>
<b>4. EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: OBSERVAÇÕES A PARTIR DO CONTEXTO NEOLIBERAL</b> Maira Graciela Daniel	<b>101</b>
<b>5. A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A INDIVIDUALIZAÇÃO E O EMPRESARIAMENTO DOS SUJEITOS</b> Luthiane Miszak Valença de Oliveira	<b>121</b>
<b>6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: A INOVAÇÃO EDUCATIVA EM FOCO</b> Andréia Veridiana Antich	<b>143</b>

<b>7. AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DE PESQUISAS ACADÊMICAS PUBLICADAS ENTRE 2016 E 2021</b> Renata Cecilia Estormovski	<b>165</b>
<b>8. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM COMO CONCEITO EMERGENTE DE ESTUDO</b> Aline da Silva Serpa Marangoni	<b>185</b>
<b>9. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> Katia Luciana Luz Sampaio	<b>213</b>
<b>10. O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO DIREITO E OBJETIVO EDUCACIONAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> Cássia Maria Lopes Dias Medeiros	<b>233</b>
<b>11. A IMPORTÂNCIA DA VOZ DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA</b> Mariângela Risério D'Almeida	<b>253</b>
<b>12. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> Julival Alves da Silva	<b>271</b>
<b>CONHEÇA OS RESUMOS DOS CAPÍTULOS E O CURRÍCULO DOS AUTORES</b>	<b>299</b>

# O CONHECIMENTO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO 'NOVO' ENSINO MÉDIO

Shirley Sheila Cardoso

## INTRODUÇÃO

O ensino médio tem sido alvo de disputas nas suas finalidades quanto nos sentidos atribuídos a essa etapa de escolarização nos últimos 20 anos da história da educação brasileira. Recorrer à história, nesse sentido, constitui-se um importante recurso investigativo para compreender como tais políticas vêm se constituindo ao longo do tempo e diante das mudanças paradigmáticas. Cabe-nos indagar: que conhecimento escolar é defendido e legitimado em tais textos legais? Quais políticas correspondem aos anseios e necessidades formativas das juventudes brasileiras? Que currículo contribuirá com nossos jovens para que sejam capazes de constituir seus projetos de vida de forma significativa, justa, equânime e com realização pessoal? Que conhecimento escolar dará conta de tamanha complexidade formativa e diversidade de saberes na sociedade complexa, diversa, plural, excludente e seletiva? O que esperam nossos jovens da escola de ensino médio? Que concepção de sujeito jovem é definida nessas políticas?

Carmem Tereza Gabriel (2018), nos convoca a pensar que adentrar na disputa e no enfrentamento por um conhecimento incontornável na construção de uma escola democrática é também lutar por um currículo e uma sociedade justos, igualitários e para todos. Ou seja, como qualquer texto político, as novas políticas de ensino médio podem ser vistas como mais uma “tentativa de regular dispersões, de controlar e hegemonizar, universalizar sentidos particulares” (GABRIEL, 2018, p. 172) na educação do

ensino médio, ou representar um campo potente de discussão e apostas políticas de mudanças curriculares.

Discutir a reforma do ensino médio em tela não significa no entanto, apenas se posicionar nos debates atuais internos ao campo curricular, mas também, e sobretudo, entrar na disputa, sempre aberta, por projetos de sociedade nos quais são mobilizados diferentes sentidos/concepções de educação, escola, docência, juventudes, ciência, entre outros. (GABRIEL, 2018, p. 172).

Quando olhamos para a universalização do acesso ao ensino médio e o reconhecimento de sua condição como educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, reconhecemos que foram marcos históricos importantes e sinalizaram que o ensino médio é um direito. Esta importante conquista estruturou e ampliou o acesso dos jovens ao ensino médio, porém ainda retrata as marcas estruturais e desiguais da configuração social na qual está inserido esse nível de ensino, como nos lembra Mariano Fernandez Enguita (2014, p.10) “a encruzilhada estrutural do sistema educativo”, quando se reporta ao ensino médio. Esta encruzilhada se acentua “emblematicamente na diversificação dos percursos formativos como aparatos de produção de distinção social” (SILVA, 2015, p. 250).

Nesse ensejo, discutiremos, neste artigo, os aportes legais e contextuais das políticas curriculares do ensino médio, última etapa da Educação Básica brasileira, com o propósito de mapear algumas das políticas designadas a esse nível de ensino. O recorte temporal escolhido para o exercício de problematização será da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996, ao Referencial Curricular Gaúcho (2018), marcando as problematizações que são inerentes ao papel formativo do currículo da escola de ensino médio. Na primeira parte, apresentaremos os marcos legais das políticas do Ensino Médio da LDB às DCNEM, de modo a identificar os contextos de tais políticas, destacando mudanças e/ou permanências no que se refere

à finalidade do Ensino Médio e à concepção de conhecimento escolar. A seguir, buscamos dialogar com a política curricular contemporânea a partir da análise crítica da Base Nacional Comum Curricular, da Lei do Novo Ensino Médio (Lei 13.315/2017), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Referencial Curricular Gaúcho atribuindo centralidade ao conhecimento escolar enquanto objeto privilegiado de análise.

Ao nos debruçarmos sobre tal legislação educacional, partimos do entendimento de que as políticas curriculares do ensino médio expressam determinada concepção de educação, de currículo, de escola e de conhecimento escolar que deve sempre ser olhada criticamente, pois é decorrente do contexto político, econômico, cultural e social. Dessa forma, ampliamos o escopo desse estudo, olhando a centralidade que o conhecimento escolar e a educação assumem na legislação educacional brasileira, compreendendo as relações que a engendram, posto que todo texto, e toda práxis discursiva, é uma prática social que traduz seu período histórico.

## **AS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: DA LDB ÀS DCNEM**

Ao problematizarmos as políticas curriculares educacionais e os movimentos reformistas destinadas aos jovens no Brasil devemos considerar a abordagem histórica, as concepções de ensino secundária que foram mobilizadas ao longo do tempo, além dos desafios da universalização e da democratização. Cury (2008) identifica na história do ensino médio brasileiro uma alternância entre as suas finalidades: ora a formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

Coadunando com essas compreensões, Frigotto; Ciavatta (2005; 2011) e Kuenzer (2011; 2017) postulam que a realidade do ensino médio brasileiro e sua falta de identidade associam-se as políticas equivocadas e contraditórias que ainda mantêm o dualismo entre a formação geral e o formação profissional sem uma

análise apropriada dos impactos sociais dessa etapa de escolarização na formação dos jovens sujeitos do ensino médio. Zibas (2005), na mesma esteira, diz que o ensino médio é marcado por um ensino enciclopédico, com métodos tradicionais e distante do contexto juvenil.

Apesar de avanços significativos de expansão desse segmento de ensino a partir da década de 1990, as políticas empreendidas não causaram impacto positivo no crescimento das matrículas e na qualidade esperada é o que apontam as pesquisas de Cury (1998; 2016); Krawczyk (2009, 2011) e Kuenzer (2017). Os referidos estudos apontam três entraves: o difícil acesso dos jovens e sua permanência na escola, a falta de qualidade identificada nos baixos resultados de avaliações externas e a falta de identidade acerca da escolarização do ensino médio.

Olhando para a legislação nacional, é a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 que o Ensino Médio ganha notoriedade dada a sua obrigatoriedade e gratuidade no ensino brasileiro, contribuindo também no sentido de definir a identidade dessa etapa de ensino. A proposição de o ensino médio compor a educação básica é sem dúvida um avanço, sinalizando a ampliação do direito à educação de crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos. Em seu Art. 35., a LDBEN nº 9394/96 designa como finalidades do ensino médio:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Essa identidade prevista na Lei 9.394/96 está ancorada no propósito de possibilitar *uma formação comum* com vistas ao *exercício da cidadania* com finalidade de fornecer *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (Art. 22). A legislação passa a compreender que a escolarização da educação básica deve ofertar os meios para a educação integral dos sujeitos, outorgando uma nova concepção das responsabilidades públicas do Estado, que reconhece no ensino médio a conclusão das aprendizagens da educação básica. Aspectos como preparação para o trabalho, cidadania, formação ética, autonomia intelectual e compreensão das ciências e tecnologias são propósitos formativos descritos como finalidade dessa etapa de escolarização na LDB de 1996. O que cabe tencionar, nesses aspectos, é se tais finalidades comportam uma formação adequada aos contextos juvenis plurais que encontramos na escola brasileira hoje.

Se, por um lado, a LDB avançou no sentido de reconhecer o Ensino Médio como etapa obrigatória da educação básica, por outro, deixou margem para entendimentos que levaram à promulgação do Decreto 2.208/97, o qual obrigou a separação do Ensino Médio da educação profissional, reforçando o dualismo ainda tão evidente na educação brasileira: um Ensino Médio com tom acadêmico, desvinculado do mundo do trabalho, e outro Ensino Médio técnico totalmente voltado às habilidades específicas direcionadas ao mercado de trabalho. Corroboramos Nascimento (2007, p. 84), ao afirmar que a LDB se caracterizou pela sua flexibilidade, porém esta flexibilização buscou “adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização. Ela não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que este aplique seu próprio projeto político-educativo”, o que torna o princípio prejudicial à educação.

O debate se intensifica no ano de 1998 por ocasião da aprovação das primeiras Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, através da Resolução CNE/CEB 3/1998, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que almejam definir princípios e propostas para a organização curricular. Com intenção clara, o documento explicita a educação para o mundo do trabalho, a prática social e aponta caminho político para o novo Ensino Médio brasileiro, destacando a afirmação do seu caráter de formação geral, buscando a superação, no plano legal, da histórica dualidade dessa etapa de educação. Definiu com precisão, no Art. 4º desta resolução, que “as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio”. Previa ainda, em seu Art. 8º:

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação; III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado. (BRASIL, 1998, p. 4).

A referida diretriz vinculou a educação ao mundo do trabalho e à prática social, atrelando a multiplicidade de conhecimentos aos diferentes objetivos do ensino médio. A integração curricular foi fortemente demarcada na referida resolução de modo a ampliar a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino não mais apenas em disciplinas escolares, mas em áreas de conhecimentos. Esse intento fica evidente no Art. 10º, que apontou as áreas de conhecimento como organização curricular e já anunciava a *base nacional comum dos currículos do ensino médio*. Já o Art. 9º expunha o conhecimento como capacidade analítica do contexto e de objetivos alcançáveis nas disciplinas, afirmando que ele “é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno”, além disso os conteúdos curriculares deveriam ser situados em contextos próximos e familiares ao aluno, incluindo o trabalho e a cidadania.

Os argumentos nesse momento histórico legislativo estavam fundados na pretensão de a escola dar conta das demandas oriundas do mercado de trabalho na produção de mercadorias e serviços. “A incorporação de tecnologias de base microeletrônicas e a gestão do trabalho divulgaram no campo da formação para o trabalho uma série de características que deveriam ser portadas pelos trabalhadores” conforme analisam Mônica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe (2017, p. 22). Essas habilidades profissionais propuseram o chamado “modelo de competências”, que no Brasil associou-se não apenas às políticas curriculares para a educação profissional, mas a toda a educação básica, causando distorções e compreensões equivocadas acerca do currículo e da escolarização juvenil.

A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica. A aproximação da formação básica a requisitos exclusivamente determinados pela economia é emblemática desse pragmatismo. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

O discurso da necessidade de um currículo flexível que supere o conhecimento fragmentado é assumido como uma demanda de competências genéricas, flexíveis, disponíveis de modo que contribua para a qualificação para a vida e para o mundo produtivo que muda a todo momento. No discurso de um currículo flexível, tais políticas declaram uma outra compreensão de currículo e outros modos de gestão do tempo e do espaço escolar, que fragmentam e precarizam o conhecimento, tornando-o adaptável às necessidades dos sujeitos. Essa armadilha política Santomé (1998) descreve como característica da *economização da educação*, de forma que a flexibilidade é tratada intencionalmente como habilidade de adaptação ao mundo produtivo:

Esses conceitos encontram correspondência nas características da reorganização do mundo produtivo: na descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada fábrica em decorrência do processo de desterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem; na flexibilidade da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e de consumidores. (SANTOMÉ, 1998, p. 21).

Esse ordenamento normativo é seguido da homologação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de nível técnico em 1999, através da Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Essa resolução aponta o compromisso ético das escolas com o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho, entendido como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”, conforme descrito em seu Art. 4º.

Outro marco para a educação brasileira nessa década foi o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, que estabeleceu metas importantes para a educação para os dez anos subsequentes. Entre essas metas, destacamos “a elevação global do nível de escolaridade da

população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior” (BRASIL, 2001). No que tange ao Ensino Médio, legislou o acesso a todos os alunos que concluem o Ensino Fundamental.

Em 2007, é lançado o programa “Ensino Médio Nacional” como uma nova ação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Ministério da Educação, articulado com o Programa Brasil Profissionalizado e os Planos de Ação Articulada (PAR) entre os Estados e o Distrito Federal. Essa busca pela qualidade do Ensino Médio é uma tentativa explicitada nos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e evidenciada no programa.

Essas ações vão legitimando e buscando uma identidade para o Ensino Médio brasileiro, que, ao longo de sua trajetória recente, tem nuances e propósitos bem distintos. Ora é tratado como educação geral, ora como educação propedêutica, profissionalizante, integrada, científica. Todas essas nuances ainda encontram críticas e divergências no currículo escolar, especialmente a educação profissionalizante, que, uma vez imposta como necessidade, não pode representar a única política pública para o Ensino Médio.

Outro marco importante na história do Ensino Médio acontece em 2009, quando se reestrutura o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – por meio da Portaria nº 109/2009. Nessa ocasião, são ampliados os objetivos da prova. Essa reconfiguração do exame e sua expansão de inscrição impacta significativamente na definição do currículo nacional. De acordo com Moehlecke (2012, p. 46),

o ENEM assume, desse modo, as funções de: a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU).

Em 2010, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, é criado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Em seu texto introdutório, o programa é destacado como uma possível referência para a atualização das DCNEM: “O Programa Ensino Médio Inovador [...] pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2009, p. 7). Segundo Silva (2016, p. 93), “o PROEMI é assumido como política de indução à reformulação curricular”.

O objetivo do programa foi propor, fortalecer e financiar os sistemas de ensino, sejam estaduais ou distritais, para o desenvolvimento de propostas curriculares de Ensino Médio inovadoras, com o pressuposto de um currículo flexível, dinâmico e que atendesse às necessidades e expectativas dos jovens, incorporando o caráter propedêutico e de preparo para o trabalho, articulando os quatro eixos constitutivos do Ensino Médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura –, conforme vê-se em seu objetivo:

Busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2010).

Ainda passávamos por debates do PROEMI, quando em janeiro de 2012 são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e do Parecer CNE/CEB nº 5/2011. No mesmo ano, através da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, são aprovadas também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. As novas diretrizes resultam de amplo debate e discussão desde 2004, na oportunidade do Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política” e da revisão dos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que culmina na publicação do documento “Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” em 2006. Deste ano em diante o MEC convida especialistas para revisão e atualização de tais documentos que resultam nas novas diretrizes.

Essas diretrizes apresentam o conhecimento escolar vinculado sempre às quatro áreas de conhecimento, atribuindo aos componentes curriculares a “apropriação de conceitos e categorias básicas e não acúmulo de informações e conhecimentos estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos” (BRASIL, 2012, p. 6). As diretrizes explicitam em seu texto que o currículo do Ensino Médio deve ter seleção criteriosa quanto à quantidade, à pertinência e à relevância dos conhecimentos escolares, evitando fragmentação e excesso de conteúdo. Em seu Art. 14, ao tratar da organização curricular, múltiplas formas de compor o currículo são destacadas, explicitadas assim:

VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. (BRASIL, 2012, p. 6).

Observa-se que as novas Diretrizes do Ensino Médio não apresentam novidades na proposta estrutural do currículo do Ensino Médio, o que se acentua, segundo Moehlecke (2012), é a mudança significativa na linguagem e no uso dos referenciais teóricos presentes no documento. Um exemplo disso é o emprego do termo “flexibilização”, que é fortemente criticado nas diretrizes de 1998 e que passa a ser substituído pelo conceito de “diversidade”. Segundo Sabrina Moehlecke (2012, p. 55), “o uso da palavra ‘diversidade’ parece surgir no texto das novas DCNEM

como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio”.

Outro destaque dessa versão das DCNEM é quanto ao conceito das múltiplas identidades juvenis, considerando as diferentes realidades econômicas, sociais, culturais, étnicas e etárias em que vivem os jovens brasileiros. As DCNEM afirmam que os currículos devem ser organizados de modo “[...] que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 49).

No que se refere à educação profissional, a partir da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, identificamos o conceito de “conhecimento escolar” vinculado aos saberes profissionais, descritos no Art. 5º como “conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p. 2). Os princípios da integração curricular estão bastante explícitos no texto, referendando a necessidade de articulação dos conhecimentos e dos contextos, visando à formação integral com o trabalho assumido como princípio educativo, bem como a indissociabilidade entre conhecimentos e prática social, entre teoria e prática, visando a fragmentação dos conhecimentos. Outro princípio descrito no Art. 6º, capítulo VIII, é o da “contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional” (BRASIL, 2012, p. 2).

Por fim, um ponto recorrente de críticas e análises das diretrizes curriculares do Ensino Médio “diz respeito ao seu efetivo alcance e poder de indução como política curricular” (MOEHLECKE, 2012, p. 51). Observa-se uma distância entre o discurso legal, normativo e diretivo do Estado e as práticas efetivas de um currículo integrado e significativo para as juventudes (SILVA; SFREDO, 2016). Outro ponto recorrente de críticas é quanto às discontinuidades das políticas curriculares brasileiras,

que se aproximam mais de programas de governo do que políticas públicas de Estado, legítimas, eficazes e duradouras, com princípios organizativos de um currículo integral de qualidade social (FERRETI; SILVA, 2019; KRAWCZYK, 2011). Há de se superar a dualidade ainda evidente no currículo do Ensino Médio. Tais perspectivas figurarão, de forma mais explícita, na próxima seção, em que tratamos de novos engendramentos os quais figuram o chamado “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017).

#### OS ENGENDRAMENTOS DAS ‘NOVAS’ POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO: A ESCOLA DEMOCRÁTICA FRENTE ÀS RACIONALIDADES NEOLIBERAIS

Continuamos nesta seção a problematização da legislação do ensino médio como exercício analítico e contextual a partir de algumas questões acerca da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, da Lei 13.415/2017 do novo Ensino Médio, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, designando-as como as *novas políticas do Ensino Médio*.

A tensão já evidenciada entre as demandas políticas e econômicas e os ideários da escola traduzem a necessidade de repensar o currículo e o conhecimento escolar a partir das políticas curriculares. Identificar os objetivos, as finalidades e as racionalidades que se produzem nestas políticas significa observar como tais aspectos influenciam e decidem o papel formativo na educação dos jovens na escola brasileira.

Embora a Lei 13.415 considere em seu texto introdutório a formação integral do aluno, orientando a “adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, § 7º), demonstra-se incoerente ao priorizar alguns campos de conhecimento em detrimento de outros, como aponta o Art. 35:

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017).

A concepção de conhecimento escolar expressa na Lei 13.415 volta-se para uma distinta separação entre a formação geral básica, comum a todos os alunos, e outra parte que se destina à diversificação a partir dos itinerários formativos nas áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), oportunizando, com essa estrutura, um acesso fragmentado aos conhecimentos escolares. De acordo com Ferreti e Silva, “essa formulação visa a diminuição do número de disciplinas [...] e, ao mesmo tempo, torna atrativo cada itinerário formativo, [...] supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora” (2019, p. 28).

Outro ponto que merece discussão é o tempo dedicado a cada “parte” do currículo, ou seja, 60% do currículo do Ensino Médio destina-se aos itinerários formativos nas áreas de conhecimento e educação profissional, e 40% do currículo fica destinado à Formação Geral Básica. Essa disposição curricular outorga ao aluno a responsabilidade de escolher o seu percurso formativo em um único itinerário formativo, fragmentando e precarizando o conhecimento escolar.

No Art. 36, a lei prevê que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II -

matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

É possível inferir que a divisão do currículo em partes distintas – formação geral básica e itinerários formativos – de conhecimento restrito por competências de áreas de conhecimento aponta e encaminha para uma visão utilitarista do conhecimento escolar. Essa divisão tende a perpetuar o dualismo estrutural historicamente característico do Ensino Médio – entre o propedêutico e o profissionalizante, conforme já explicitado –, distanciando-se das finalidades previstas na LDB n° 9394/1996. As próprias competências gerais que se assentam na BNCC secundarizam os saberes disciplinares que se organizam na estrutura curricular da educação básica brasileira, desconsiderando “a relevância de uma abordagem focada numa epistemologia das disciplinas” (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 183). Ou seja, não corroboramos a supressão das disciplinas e não acreditamos que somente essa medida contribuirá para a reestruturação do currículo do Ensino Médio, uma vez que há de se considerar a gênese histórica dos conteúdos dispostos em cada campo de conhecimento, a integração e a recontextualização do ensino. Para os autores, isso

[...] significa considerar a gênese e a contextualização histórica desses conhecimentos, sua natureza e conexão com processos formativos, que envolvam reflexão, abstração, conexões e relação entre significados mobilizados em uma mesma ou entre diferentes disciplinas. (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 183).

A divisão do currículo em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), em que cada estudante cursaria apenas alguns deles, nega o direito à formação comum, priva os jovens ao acesso ao conhecimento historicamente

construído e amplia as desigualdades sociais, uma vez que a escolha está vinculada às condições de acesso a esses repertórios de itinerários. Ao contrário do que divulgavam as propagandas do Ministério da Educação, os jovens terão acesso a uma “pseudoescolha” dos referidos itinerários, haja vista que a distribuição e oferta desses itinerários dependerá dos sistemas estaduais de ensino, e isso acarreta investimentos, formação docente, infraestrutura, ou seja, uma ampla e profunda mudança estrutural na oferta curricular.

Vemos, diante dessa reforma, uma ameaça à escola pública de qualidade defendida como direito de todos e dever do Estado. Atrelado ao mundo capitalista e econômico, o conceito de qualidade é sutilmente atrelado à lucratividade, à mão de obra ao mercado de trabalho e ao acesso privilegiado a poucos. O que vislumbramos é uma escola sob ameaça. Ou seja, estamos diante de uma proposta de reforma para o ensino médio que tem em seu bojo um caráter seletivo, excludente, precário e acima de tudo incapaz de corresponder às necessidades juvenis contrariando o caráter do currículo que deve ser público, inclusivo e universal (SILVA; SCHEIBE, 2017). A ‘nova’ reforma do ensino médio “configura-se, assim, como a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público”, bem como evidencia o “financiamento público para a oferta privada da educação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27). As autoras ainda explicitam como entendem os objetivos da reforma:

a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil [...] (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

E continuam explicitando de forma contundente e crítica o sentido engendrado nas novas políticas de ‘flexibilização’ que seleciona, categoriza e distribui conhecimento de forma desigual:

[...] e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

Essa lógica argumentativa resulta em provar que a eficiência dos resultados (vertente econômica/mercantil da educação) está justamente na seleção e distribuição dos conhecimentos escolares, que uma vez selecionados e distribuídos desigualmente, produzirão mais desigualdades e injustiça curricular e social. “Flexibilizar as relações de trabalho, flexibilizar a destinação de recursos públicos, flexibilizar o currículo, significa, em suma, a diminuição do papel do Estado na proteção social e do trabalho”. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

Ou seja, quando olhamos para as novas políticas, identificamos “apagamentos importantes de princípios, valores, concepções que constituem um legado de conquistas históricas no campo educacional brasileiro” (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 169). Gabriel (2018, p. 180) vai dizer que três aspectos representam um retrocesso na forma de pensar o sistema educacional, quais sejam: “(i) a articulação hegemônica entre escola pública e conhecimento escolar; (ii) a ideia de flexibilização curricular; e, (iii) a concepção de docência.”

O valor reducionista do currículo do ensino médio, reservado ao conhecimento escolar e às finalidades formativas, é identificado nos fins da escola em competências e habilidades - o preceito de saber-fazer explicitado no conceito de competência e nos fundamentos pedagógicos. No texto introdutório da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), identificamos o conceito de *competência* “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).

Nesse entendimento, o conhecimento escolar está ligado diretamente com a resolução de problemas do cotidiano, para a qual se exige que sejam desenvolvidas habilidades a fim de solucionar questões práticas e locais. Nesse enfoque de educação, os conhecimentos científicos e historicamente construídos, bem como o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do pensamento, estão ausentes (LIBÂNEO, 2016). A escola se reduz “a atender conteúdos mínimos de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 47). Ainda sob essa perspectiva, é explícita a intenção da preparação para o mercado de trabalho na escolarização do Ensino Médio, uma vez que os princípios educativos estão assentados “na satisfação básica de aprendizagem [...] tratando-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2016, p. 47-48).

Encontramos essa visão reducionista do conhecimento explicitado no texto do fundamento pedagógico da BNCC, conforme excerto:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC 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).

A redução dos conhecimentos a habilidades, atitudes e valores e ‘saber fazer’ como operação imediata do conteúdo parte de um acervo cognitivo, cultural e social que simplifica e diminui o currículo nacional. Assim, não seriam suficientes os conhecimentos gerais como continuidade nos estudos, tampouco os conhecimentos específicos como habilidades de saber-fazer, mas os conhecimentos escolares os quais “constituem-se na apropriação da realidade objetiva (social e produtiva) pelo homem, de modo que os conteúdos de ensino precisam ser tomados como dimensões teóricas da realidade” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 42). Com essa compreensão, o jovem será ‘competente’ porque incorporou tais conhecimentos, um “sujeito cognoscente da realidade social e produtiva que está inserido”, mencionam Marise Nogueira Ramos e Gaudêncio Frigotto (2017, p. 42), quando criticam as contrarreformas do ensino médio no Brasil.

A compreensão de conhecimento escolar como meio para entender e atuar no mundo em que vivemos é incompatível com a pedagogia das competências explicitada na BNCC (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Esse debate sempre foi um campo de disputa no currículo do ensino médio, especialmente com o advento da sociedade do conhecimento que o considera a variável determinante na forma de organização social e econômica (KRAWCZYK, 2011). Assim, os conhecimentos escolares concorrem ora pela apropriação de conhecimentos socialmente produzido ou pelo interesse do mercado de trabalho.

Esse tipo de currículo, José Carlos Libâneo e Raquel Freitas (2018) chamam de currículo instrumental, uma vez que o conhecimento é limitado e inibe o desenvolvimento intelectual, tornando-o restrito, prático, suscetível ao mercado e vinculado às demandas neoliberais, visando “à preparação imediata para o trabalho, habilidades para a aplicação de conhecimentos, busca de

resultados quantificáveis” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 54). Os autores descrevem esse tipo de currículo na passagem a seguir:

O currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece com três funções: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; c) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 54).

Macedo (2014), ao discorrer sobre os sentidos atribuídos a uma base comum, identifica os agentes políticos públicos e privados que têm atuado na hegemonização de sentido de currículo e educação. A autora explicita que há quatro agentes mais frequentes: “conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação” (MACEDO, 2014, p. 1545). Refere a autora que tais significantes apontam concepções distintas de educação e currículo e todos lutam por uma hegemonia no debate.

Avançando no debate, a Resolução nº 3 de 2018 e o Parecer CNE/CEB nº 3 de 2018 atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e apresentam um texto com as intencionalidades de tais políticas descritas, discorrendo sobre como deve ser o currículo do Ensino Médio. Chama a atenção que, nas quatro páginas iniciais, o documento explicita e/ou nomeia como um glossário, o qual discorre sobre o que significam as novas nomenclaturas das novas diretrizes, como, por exemplo: formação geral básica; itinerários formativos; unidades curriculares; arranjo curricular; competências; habilidades; diversificação; ambientes simulados; formações experienciais; aprendizagem profissional; qualificação profissional; habilitação profissional, entre outros.

Essa nova gramática curricular diz muito sobre esse novo projeto de lei. O conceito de currículo é explicitado deste modo:

Art. 7º O currículo é conceituado como a **proposta de ação educativa** constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, **expressando-se por práticas escolares** que se desdobram em torno de **conhecimentos relevantes e pertinentes**, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018, p. 4rifo nosso).

Quando trata de conhecimento, o documento descreve-o da seguinte forma:

Art. 7º § 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como **conhecimentos em ação**, com significado para a vida, expressas em **práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais**, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação **no mundo do trabalho**. (BRASIL, 2018, p. 4, grifo nosso).

A ênfase dada no texto das novas DCNEM 2018 deixa evidente os conhecimentos escolares como aqueles vinculados às práticas cognitivas, profissionais e emocionais, conforme já apontado, ao mesmo tempo que reduz e vincula esse conhecimento ao mercado do trabalho, com desenvolvimento de habilidades instrucionais, aplicáveis e úteis. Lembra-nos, como já destacado, a abordagem funcional do Ensino Médio que privilegia conhecimentos preparatórios e conhecimentos profissionalizantes: Essa “dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa as relações e contradições do capital e trabalho” (NASCIMENTO, 2007, p. 87).

Quando atentamos para o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, percebemos o mesmo cenário de intenções curriculares. Em seu texto introdutório, encontramos o seguinte excerto:

Segundo o Parecer CNE/CP nº 15/2017, que definiu e fundamentou a Resolução CNE/CP nº 2/2017, de 22/12/2017, a introdução dos Itinerários Formativos foi a forma que a lei encontrou para permitir que se cumprisse a finalidade do ensino médio presente na LDB: “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996) ao mesmo tempo que reconhece que diferentes estudantes podem seguir caminhos diversos. (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Diz ainda o texto que os estudantes não “precisam adquirir todos os conhecimentos para continuar seus estudos, como hoje está consagrado nos currículos” (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Parte-se do pressuposto de que alguns conhecimentos são suficientes para a formação prevista de forma integral. Restam algumas dúvidas: quais conhecimentos serão selecionados e escolhidos pelos estudantes e que critérios de seleção serão lançados para garantir qualidade educacional para a escolarização juvenil? Mais uma vez, identificamos uma visão reducionista do currículo na nova política estadual. O documento explicita, de forma incompleta, uma política de território, que deveria apresentar, sistematizar e ampliar o repertório dos conhecimentos escolares para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul. O que vemos é, por vezes, uma reprodução do currículo por competências genéricas e utilitaristas da BNCC, orientando proposições curriculares para uma “concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (SILVA, 2018, p. 11).

Entendemos que um documento dessa natureza, de orientação curricular para todo o Estado, no qual são explicitadas as finalidades da educação, deveria ser balizador e orientador para o

currículo escolar local, implícita ou explicitamente. Silva (2018) nos ajuda a refletir que, ao incluir competências no currículo, tal inserção dificulta o aprendizado e a reflexão profunda que a formação cultural exige. Ainda, segundo a autora:

A noção de competências, incorporada como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. (SILVA, 2018, p. 12).

O reconhecimento do conhecimento escolar como lugar legítimo de emancipação e formação das juventudes do Ensino Médio deveria ser muito mais amplo e complexo do que o que está proposto em uma reforma precária, reducionista e aligeirada. Ainda que, de forma rápida, a análise de tal política possa ser atraente e sedutora pelas possibilidades de escolhas, pelas novas nomenclaturas, pela proposição de áreas de conhecimento e não o refutado disciplinamento do currículo do Ensino Médio, deveremos estar atentos às armadilhas e maquinarias evidenciadas nas racionalidades neoliberais explícitas e implícitas em tais políticas de governo.

Há que se olhar o objeto de análise, a política curricular, a partir de uma visão democrática e emancipatória com vistas a uma educação pública, de qualidade e para todos. Defende-se que os currículos escolares tenham como finalidades a formação humana e que assumam finalidades educativas com caráter político-ideológico emancipatório, democratizante e de justiça social. Isso significa entender que, nessa perspectiva

[...] a qualidade da educação escolar define-se pelo critério democrático e de justiça social e se concretiza no interior da escola com o cumprimento de objetivos de ampla formação cultural e científica dos alunos, promovendo sua transformação subjetiva a partir da relação aprofundada e crítica com os conhecimentos e com

a realidade histórica e social. (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018, p. 90).

Fica evidente que os condicionantes políticos e contextuais estão presentes nas políticas públicas para o Ensino Médio, demonstrando os grandes desafios que se apresentam a essa etapa da educação básica, em que o conhecimento escolar é produzido e reproduzido por esses atravessamentos em uma inter-relação instável entre políticas, práticas e conceitos.

## **PROVOCAÇÕES FINAIS ACERCA DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES**

Com base no exposto, percebemos que o currículo do Ensino Médio necessita superar o dualismo entre propedêutico e profissional, buscando uma identidade unitária com contornos curriculares contextualizados, diversos, potentes, abertos e significativos para a escolarização dos jovens. Reiteramos que cabe à escola propor formação integral sólida. Não se trata de hierarquizar os diferentes conhecimentos, mas de considerá-los no seu papel fundamental no currículo em suas diferentes unidades (senso comum, cultural, contextual, saberes empíricos), compreendendo a sua dimensão crítica e científica.

Fica evidente que a estrutura curricular das novas políticas do ensino médio, orientam e induzem os sujeitos jovens a gerirem-se no âmbito do desempenho para a concorrência e a relação com o mercado, ficando explícito, entre outros aspectos, que nos itinerários formativos os conteúdos são práticos, experienciais e de acordo com a habilidade (do sujeito) e não dos objetivos de aprendizagem (da formação integral). Desse modo, identificamos que a concepção de conhecimento escolar, explicitada tantos nos textos da reforma, remontam a uma visão fragmentada e reducionista do conhecimento escolar abalizando redução de carga dos componentes curriculares; priorizando português e matemática com foco nas avaliações estandardizadas; instituindo

itinerários formativos com expressiva carga horária gradativa ao longo do processo de escolarização, sem obrigatoriedade de oferta em todas as áreas e ainda privilegiando ofertas que independem de qualificação docente especializada e recursos materiais e tecnológicos mais elaborados; flexibilização curricular como proposição de escolhas - oferta selecionada. Esses elementos configuram um currículo instrumental, utilitarista, com habilidades e competências restritas e tecnicistas, além das próprias escolhas serem limitadas de repertórios reduzidos de itinerários formativos em algumas áreas de conhecimento.

Compreendemos a necessidade de repensar o ensino médio a partir de novas bases epistemológicas e curriculares que superem a fragmentação do conhecimento escolar, a falta de sentido para os seus projetos de vida e o mundo do trabalho e o abandono dos jovens nas escolas brasileiras. Nesse sentido, as escolas dos jovens e para os jovens, necessitam promover conhecimentos escolares que contribuam para a ampliação de repertórios científico, social e cultural com vistas a uma formação integral e lhes dê condições de problematizarem o mundo e sua complexidade. Entendemos que o currículo é muito mais do que uma lista de habilidades instrucionais fortemente voltada para a formação técnica, que objetiva figuras subjetivas individualizantes e precárias. O currículo deve ser um lugar de formação de valores e proposição de uma vida em sociedade comum, democrática e esperançosa para produzir novas formas de ser e estar no mundo a partir da escola.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Parecer 15/98; Resolução 03/98*. [Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio]. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica CNE/CEB. Brasília: 1998.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Diário Oficial da União. Brasília: 1996.

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, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.]. Brasília: 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento final da CONAE. Brasília: MEC, 2010.

CIABATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas**. Educ. Ver. [online]. 1998, n. 27, pp. 73-84.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte anos da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**. Jornal de políticas educacionais, v. 10, n. 20, p. 03-17, jul/dez, 2016.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Trabalho necessário**, v. 17, n. 32, jan-abr, 2019.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 88-130.

GABRIEL, Carmem Tereza. **Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar?** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 25-58, jan./abr. 2018

GABRIEL, Carmem Tereza. Reforma do Ensino Médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática: *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Org.). Os desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

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.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 759-769, set/dez, 2011.

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

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas.** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio* (RCGEM). Seducrs. Porto Alegre: 2021.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SFREDO, Marta Luiza. Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação? Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 881-896, 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017

ZIBAS, Dagmar M. L. **Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005

# A ACELERAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS E O TEMPO ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA PENSAR O CURRÍCULO

Daiana Bastos da Silva Santos

## INTRODUÇÃO

Cada época desenvolve sua própria concepção de tempo com base em sua vida política, econômica, cultural e social (HUSTI, 1992, p. 271).

Em obra recente, *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*, o sociólogo alemão Hartmut Rosa (2019) realiza um diagnóstico do presente evidenciando o processo de modernização que, visto por sua dimensão temporal, é nomeado pelo autor enquanto um processo de aceleração social. O crescente aparato técnico elaborado com o intuito de dinamizar os processos e gerar economia de tempo, gerou ao mesmo tempo, segundo ele, uma escassez de tempo. Esse processo é denominado pelo autor como um “crescimento escalar cego” (ROSA, 2019) no qual a sociedade passa a vivenciar a aceleração técnica e a aceleração do ritmo de vida concomitantemente.

Assim, a aceleração social seria um sintoma, uma consequência das sociedades modernas que se estabilizam dinamicamente, sistematicamente e estruturalmente dispostas a acelerar-se continuamente. Aliás, Rosa (2019) reforça que uma sociedade é moderna quando consegue se estabilizar sistematicamente, está disposta ao crescimento e à aceleração, bem como ao espessamento das inovações. Assim, a partir do conceito de “aceleração das estruturas sociais” (ROSA, 2019), essa reflexão

busca elementos para realizar um possível diagnóstico do presente e problematizar a dimensão temporal escolar contemporânea. Ainda, pretende-se mapear elementos de uma possível transição, em curso na atualidade, de modelos curriculares de tempos uniformes para modelos curriculares de tempos flexíveis, principalmente no que tange a arquitetura curricular fomentada pela política do Novo Ensino Médio brasileiro.

Em consonância a essa problematização e no que se refere ao Ensino Médio brasileiro, cabe destacar a recente reforma desta etapa que teve como prerrogativa principal a flexibilização curricular. Tal medida foi pautada na Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura curricular do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, e foi materializada pelo documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de 2018 (BNCC). A BNCC do Ensino Médio, entre outras prerrogativas importantes, prevê uma nova configuração curricular composta por um currículo dividido em duas partes, quais sejam: a comum a todos os estudantes e a diversificada. Essa configuração implica um novo modelo de Ensino Médio composto por uma arquitetura curricular flexível. Diante dessa nova organização, no que se refere à parte diversificada do currículo, ela deve ser composta por itinerários formativos a serem ofertados pelas instituições escolares com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Diante deste contexto, a epígrafe que inicia este capítulo ressalta que a concepção de tempo em cada época está interligada com as questões políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, para além de outros aspectos, concerne pensar sobre a organização temporal escolar atual na relação com a arquitetura curricular flexível preconizada pela reforma do Ensino Médio brasileiro. Neste sentido, perguntas norteadoras derivam deste cenário, como: Que possibilidades formativas estão sendo fomentadas na relação entre o tempo escolar e os modelos curriculares flexíveis na atualidade? Quais os possíveis deslocamentos podem ser

mapeados na cultura pedagógica do Ensino Médio brasileiro diante da relação entre tempo escolar e arquitetura curricular flexível na atualidade? Tais questionamentos se apresentam como fios condutores da reflexão proposta aqui, com o objetivo de suscitar problemáticas a serem pensadas diante desse contexto hodierno, com foco na dimensão temporal.

Com o intuito de adensar essas demandas intelectuais, este capítulo está organizado, para além da introdução e considerações finais, em duas seções, quais sejam: *Condições temporais atuais: algumas pistas para pensar a emergência de novas formas de se conceber o tempo escolar*, e *Modelos curriculares contemporâneos: do tempo uniforme ao tempo flexível*. Tais seções buscam elencar algumas pistas para pensar as modificações nos modos de se vivenciar e conceber o tempo na contemporaneidade e seus efeitos na organização temporal escolar atual, com foco no Ensino Médio brasileiro.

### **CONDIÇÕES TEMPORAIS ATUAIS: ALGUMAS PISTAS PARA REFLETIR SOB A EMERGÊNCIA DE NOVAS FORMAS DE SE CONCEBER O TEMPO ESCOLAR**

Como um possível diagnóstico do presente, Rosa (2019) descreve a aceleração social das dimensões temporais na atualidade com a modernização da sociedade que, segundo ele, responde a uma dinâmica escalar que conduz a uma estabilização dinâmica como *modus* operante social, um verdadeiro “correr às cegas” (ROSA, 2019, p. XV, *grifos do autor*). Ao introduzir essa análise, o autor faz o seguinte questionamento: O que é uma boa vida? E destaca a percepção, observada sob diversos aspectos, da sensação da vida como uma luta diária. Isso implica pensar, em diálogo com o autor, que a questão de como queremos viver está implicitamente interligada com a questão de como devemos dispor do nosso tempo.

Dessa forma, Rosa (2019) elabora o conceito de aceleração social para a compreensão das transformações estruturais e sociais que vêm acontecendo, segundo ele, desde a modernização da

sociedade até os dias atuais. Diante deste contexto torna-se relevante pensar sobre o conceito de tempo e as suas definições. Assim, o autor destaca, sob seu prisma sociológico, duas das principais considerações relacionadas ao tema. A primeira delas é que a medição, a percepção e os horizontes do tempo são culturalmente dependentes e se modificam com a estrutura social das sociedades. E a segunda é a desconstrução da afirmativa de que as pessoas sempre tiveram uma ideia concreta de passado e futuro. “A afirmação de que as pessoas *desde sempre* tiveram uma ideia concreta de passado e futuro é, assim, colocada fortemente em questão” (ROSA, 2019, p. 11, *grifos do autor*).

Assim, Rosa (2019) enfatiza que é na sociedade moderna que se passa a ter a consciência temporal linear que substitui a ideia cíclica do tempo, vivenciada pelas sociedades anteriores. Essa ideia de linearidade, por sua vez, está imbricada com o advento do cristianismo. Mais uma vez recorrendo ao sociólogo alemão, é somente nesse momento que a experiência de tempo baseada na diferenciação entre passado, presente e futuro passa a ser dominante, “[...] especialmente onde esse futuro aparece como fixo ou fechado no sentido de um *télos* histórico (como no cristianismo ou no marxismo)” (ROSA, 2019, p. 12).

Muitos outros autores, assim como Rosa (2019), se propuseram a realizar algumas considerações quanto à experiência do tempo sem se comprometer em defini-lo propriamente. Ainda no que tange ao significado de tempo, com duas décadas de antecedência em relação a Rosa, Melucci (2004) salienta que todos nós temos uma noção imediata da sua definição quando nos referimos a ele, mas quando tentamos defini-lo, ele nos escapa, principalmente quando se trata de pensar a experiência do tempo. “O que para nós é a experiência do tempo, entretanto, torna-se muito difícil de definir, mesmo sabendo imediatamente a que nos referimos” (MELUCCI, 2004, p. 17).

Além disso, no que se refere às discussões quanto às definições sobre o tempo, importa destacar os apontamentos do sociólogo Norbert Elias. Elias (1998), em texto que é fundante dos estudos

sociológicos sobre a experiência do tempo, salienta que como humanos temos a capacidade de utilizar percepções advindas de experiências e aprendizagens anteriores, acumuladas e transmitidas de uma geração para outra. Essas aprendizagens e experiências adotam diversos meios de orientação utilizados no decorrer dos séculos para o convívio em sociedade. “É essa função de meio de orientação que hoje concebemos e experimentamos como sendo o *tempo*” (Elias, 1998, p. 38, *grifos do autor*). Ao defender que a noção de tempo é uma construção e, concomitantemente, uma dimensão social, Elias (1998) ressalta que “[...] a experiência humana do que chamamos *tempo* modificou-se ao longo do passado, e continua a se modificar em nossos dias” (ELIAS, 1998, p. 38-39, *grifos do autor*).

Desse modo, muitas teorizações foram elaboradas na tentativa de conceituar o tempo, perspectivas essas que, como destacado por Elias (1998), são da ordem da filosofia, elaboradas por pensadores como Immanuel Kant e René Descartes, que consideravam, em resumo, que a capacidade de compreender o tempo era inata ao indivíduo, sendo este dotado de um poder de síntese a priori, e “[...] afirmavam que o tempo é uma maneira de captar em conjunto os acontecimentos que se apresentam numa particularidade da consciência humana” (ELIAS, 1998, p. 5-6); e da ordem da física, sustentadas por pensadores como Albert Einstein e Isaac Newton, que concebiam o tempo, respectivamente, como uma forma de relação e como um fluxo objetivo, um elemento da criação, em suma, “[...] sustentavam que o tempo constitui um dado objetivo do mundo criado, e que não se distingue, por seu modo de ser, dos demais objetos da natureza, exceto, justamente, por não ser perceptível” (ELIAS, 1998, p. 6). Diante dessa discussão e do reconhecimento da dificuldade de definição de tempo enquanto um problema epistemológico, Elias (1998) reforça a importância de pensar a noção de tempo na indissociabilidade do tempo físico e do tempo social. “Todavia, o problema do tempo coloca-se em termos tais que não podemos esperar resolvê-lo, se explorarmos suas

dimensões física e social independentemente uma da outra” (ELIAS, 1998, p. 44-45).

Em diálogo com a densidade e a amplitude das discussões que circundam o conceito de tempo de forma geral, pretende-se em articulação com reflexões sobre as formas como os sujeitos e a sociedade vivenciam o tempo ao longo dos anos, buscar elementos para o entendimento das formas de como a dimensão temporal passa a ser vivenciada na atualidade pelos indivíduos, como também, a possível verberação desse processo enquanto uma iminente transformação social, com foco no âmbito educacional e numa possível modificação da cultura pedagógica no contexto do Ensino Médio brasileiro.

Neste contexto, o imperativo da tríade crescimento, aceleração e inovação, em que, respectivamente, na dimensão material factual, tem a compulsão a crescer; na dimensão temporal, a necessidade de tornar tudo mais rápido; e na dimensão social a capacidade de transformar-se, compõem o que Rosa (2019) nomeia enquanto “aceleração das estruturas sociais”. Essa tríade, por sua vez, conduz imediatamente a uma “lógica escalar” (ROSA, 2019). “Aqui se manifesta, de forma impressionante, a irracionalidade da moderna lógica escalar, pois os esforços de hoje não significam um alívio duradouro amanhã, antes uma dificuldade e uma agudização do problema” (ROSA, 2019, p. XV). Esse círculo e/ou lógica escalar condiciona a um constante “correr às cegas” (ROSA, 2019), pois o desafio de hoje será sempre superior a todo esforço despendido e a todo sucesso alcançado amanhã.

Nesse sentido, Rosa (2019) pontua que, para que essa compulsão do aumento tenha se tornado central, tanto estruturalmente como culturalmente, ocorreu uma transição substancial na sociedade, até aquele momento, pautada num “[...] modo de reprodução estrutural até então adaptativo, mimético e basicamente voltado à subsistência, para um modo moderno de estabilização dinâmica” (ROSA, 2019, p. XV). Em conformidade com esse diagnóstico, Lipovetsky (2004, p. 57) afirmou, há quase duas décadas, que “na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser

ultrapassado pela evolução”. Assim, o autor reforça – mesmo que desde outra perspectiva teórica – o desenvolvimento de uma cultura que se baseia numa preocupação presentista e no desejo de gozar o aqui-agora.

Em diálogo com essa análise, Bauman (2007) destaca mudanças seminais e interconectadas, “as quais criam um ambiente novo e de fato sem precedentes para as atividades da vida individual, levantando uma série de desafios inéditos” (BAUMAN, 2007, p. 7) e que, segundo ele, nos conduzem ao “viveiro das incertezas” (BAUMAN, 2007). Essas mudanças, segundo o autor, se dão diante da passagem da fase sólida da modernidade para a fase líquida, em que as estruturas organizacionais e sociais não conseguem manter a sua forma por muito tempo, “pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las” (BAUMAN, 2007, p. 7). Nesse contexto, as pessoas transferem a segurança depositada nas instituições clássicas, como a escola, para instituições que lhe deem respostas mais rápidas e atendam às suas expectativas emergenciais.

Alargando o escopo desse diagnóstico, Sennett (2006) reafirma que a mudança social é relativa ao tempo e que na cultura do novo capitalismo, no “capitalismo contemporâneo” (SENNETT, 2006), inviabilizaram-se as atividades em longo prazo, numa sociedade em que nada deve ser prolongado. Ainda, Lipovetsky (2020) vai acrescentar, que essas mudanças em curso não se dão na ordem da violência e/ou da coerção, mas são da ordem da sedução. “A desejabilidade em vez da sanção, a atratividade em vez da obrigação, a compreensão e a livre expressão em vez da coerção: foi assim que o império da sedução pôs fim ao modo de socialização disciplinar dos corpos” (LIPOVETSKY, 2020, p. 164). Portanto, desejamos enquanto indivíduos acompanhar o ritmo da aceleração social para estarmos sincronizados com o nosso tempo.

Em consonância com essa reflexão, o pesquisador Jonathan Crary (2016), em uma análise contextual no âmbito do “capitalismo tardio”, descreve “os fins do sono” (CRARY, 2016) e pontua suas possíveis implicações para a vida social e individual. Segundo o

autor, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos investiu, nos últimos cinco anos, uma quantia significativa para o estudo de uma espécie de pássaro, o pardal de coroa vermelha, que é capaz de voar grandes distâncias e de permanecer acordado por até sete dias durante as migrações. “O objetivo é descobrir como as pessoas poderiam ficar sem dormir e funcionar produtiva e eficientemente”, e tal projeto, como destaca o autor, “[...] é apenas uma pequena parte de um esforço militar mais amplo para obter domínio ao menos parcial sobre o sono humano” (CRARY, 2016, p. 7). Isso culmina, conforme Crary (2016), num projeto de amplitude maior e de imposição de um modelo maquínico de duração e eficiência do corpo humano, pois “a história mostra que inovações relacionadas à guerra são inevitavelmente assimiladas na esfera social mais ampla, e o soldado sem sono seria o precursor do trabalhador ou do consumidor” (CRARY, 2016, p. 8).

Essa pressão temporal, por estar sincronizada com um tempo cada vez mais acelerado, acaba por causar forte temor nos indivíduos exatamente do contrário, ou seja, de estarem dessincronizados. O medo de estar dessincronizado e/ou destemporalizado com o tempo da sua época e com os anseios e as exigências sociais e coletivas e, dessa forma, sofrer as consequências de uma exclusão nos mais variados âmbitos da vida se tornou algo recorrente diante da aceleração social atual. Porém, a dessincronização, como realça Rosa (2019), é uma consequência da assimetria do processo de aceleração social, uma vez que pensar que o processo de aceleração é universal e que tudo na sociedade está acelerando é um equívoco.

Assim, o que o autor pretende demonstrar em sua análise é que o processo de modernização, enquanto um processo de dinamização do mundo, “conduz a uma forma de equilíbrio social baseado no fenômeno da estabilização dinâmica” (ROSA, 2019, p. 372). Nesse contexto, importa sublinhar que, contemporaneamente, a maneira como o avanço da dinamização é experimentada se modifica. Na Modernidade, a experiência da dinamização social foi interpretada com esperança e vista como uma possibilidade de

progresso no que se refere ao crescimento econômico, e a instituição da inovação tecnológica e da própria aceleração social era até então percebida e sentida, apesar de todas as suas implicações, como “[...] meios e pressupostos para um aumento das possibilidades de autonomia e autenticidade, pois eles implicavam o alcance sobre o mundo do qual dispõem os homens, individual e coletivamente” (ROSA, 2019, p. XXIII); já na atualidade essa percepção se altera.

A questão colocada na mão de cada um na Modernidade, “*Que tipo de vida alguém quer viver?*” (ROSA, 2019, p. XXIII, *grifos nossos*), dá lugar na Contemporaneidade ao jogo do aumento. Ou melhor, atualmente importa acompanhar esse jogo e essa lógica do aumento a qualquer preço, visto que é preciso manter-se, permanecer ou tornar-se competitivo. E, “[...] mesmo a conservação do já alcançado só é possível se ainda mais energia for mobilizada, de modo a gerar crescimento, aceleração e inovação” (ROSA, 2019, p. XXIV). Em síntese, “nós, contemporâneos, não caminhamos mais em direção a um objetivo prenhe de promessas que se coloca à nossa frente; antes, caminhamos para longe de um abismo catastrófico que se abre às nossas costas” (ROSA, 2019, p. XXIV). Esse processo, de acordo com o autor, trata-se de uma mudança substancial da cultura.

Assim, a promessa fundante da Modernidade, de uma vida autodeterminada num mundo “trazido do alcance” (ROSA, 2019), é modificada na atualidade. Como projeto normativo e político, a Modernidade propõe a libertação das diretrizes autoritárias e tradicionais além da escassez das limitações naturais, ou seja, apresenta a promessa de uma condução autodeterminada da vida: “Nós não queremos ter de nos *curvar*, antes queremos ser *fiéis a nós mesmos*” (ROSA, 2019, p. XXV, *grifos do autor*), de modo que se possa alcançar um projeto próprio de vida. Em contrapartida, como destaca Rosa (2019), na atualidade se observa a reversão dessa relação, uma vez que o projeto de vida deve acompanhar o jogo do aumento e isso implica que o sujeito permaneça ou se torne

competitivo. Individual e coletivamente, as energias empregadas se direcionam à capacidade de aumento (ROSA, 2019).

Como consequência desse processo de aceleração social, Rosa (2019) destaca os aspectos que a globalização engendra nas relações sociais como um todo, tendo como base a crise do conjunto das instituições na até então Modernidade Clássica. Segundo o autor, a vida social é liquefeita no âmbito do desenvolvimento da Modernidade Tardia. Ao referenciar Zygmunt Bauman, Rosa (2019) destaca o amolecer das instituições antes consideradas inabaláveis, como característica central desse processo de liquidez. Esse processo é pautado na “substituição do padrão de sentido da narratividade linear pelo princípio do fragmentário-simultâneo, a ruptura dos Estados nacionais e a supressão das fronteiras institucionais entre esferas funcionais” (ROSA, 2019, p. 427). Dessa forma, a busca pela compreensão do que está em curso e em desenvolvimento na vida social, que agora se apresenta liquefeita não deve de forma alguma estar dissociada da existência das instituições e das relações entre si. Mesmo diante da constatação do seu amolecimento, elas ainda se constituem como pontos fundamentais para a compreensão do processo de aceleração social que se instaura na Modernidade, uma vez que essa última tem como princípio uma forte tendência à dinamização do regulamentado e do estável (ROSA, 2019).

Ainda, o pesquisador descreve três movimentos aceleratórios e centrais para a compreensão do processo de “aceleração sem limite” (ROSA, 2019), os quais acontecem na Modernidade Tardia, e afirma que “todas as três inovações descritas podem ser entendidas como formas de globalização” (ROSA, 2019, p. 433), quais sejam: a revolução política, com o colapso da Alemanha Oriental e a abertura política e econômica dos Estados da Europa do Leste (ROSA, 2019); a revolução digital, materializada pela consolidação da internet que culmina numa revolução da mobilidade (ROSA, 2019); e a “revolução econômica da acumulação flexível, do modelo de produção pós-fordista do *just-in-time* e do capitalismo turbo” (ROSA, 2019, p. 429, *grifos do autor*).

Dessa forma, Rosa (2019) adverte que a novidade dessas condições está na velocidade e na ausência de resistência com que se desenvolvem. “O que há de novo não é a troca ou o movimento de informações, dinheiro, mercadorias ou pessoas [...], mas sim a velocidade e a ausência de resistência com que tais processos podem ocorrer hoje” (ROSA, 2019, p. 433, *grifos do autor*).

Esse diagnóstico do presente da aceleração das estruturas temporais em funcionamento nos dias atuais, para além das possíveis consequências já descritas, compõe uma dupla dimensão que tem, no controle do tempo e no interesse nas formas de constituição das subjetividades, as bases para que os seus mecanismos de ação atuem de forma efetiva. A leitura de Rosa (2019), com o foco na modificação estrutural e temporal das instituições sociais – compõe elementos contextuais e significativos para a problematização do tempo escolar na atualidade. Em diálogo com esse cenário, destaca-se mais uma vez o diagnóstico do pesquisador Richard Sennett (2006) que descreve a passagem do capitalismo social, em que o tempo segue uma abordagem militarizada, “um tempo de longo prazo, cumulativo e, sobretudo, previsível” (SENNETT, 2006, p. 29), para o capitalismo contemporâneo, um tempo de curto prazo que exige narrativas de vidas instáveis e flexíveis e uma nova figura de indivíduo que “[...] enriqueceria desenvolvendo seu próprio potencial e desapegando-se de tudo” (SENNETT, 2006, p. 16). Na cultura do novo capitalismo, segundo o autor, é preciso adaptar-se a condições descontínuas e a um tempo cada vez mais flexibilizado. Assim, uma organização temporal pautada num modelo de tempo flexível parece atender tais demandas sociais, e interesses econômicos e políticos emergentes.

Ainda, de acordo com Elias (1998), o tempo possui uma função simbólica reguladora, em que “toda criança vai-se familiarizando com o *tempo* como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo” (ELIAS, 1998, p. 12, *grifos do autor*). Portanto, para compreender a noção de tempo enquanto uma construção histórica, social e cultural, “é preciso aceitar que as

estruturas, os processos e as formas de organização social que utilizam a categoria tempo também passaram e passarão por transformações” e, mais do que isso, “significa aceitar a inter-relação do tempo sócio-histórico e cultural com o tempo escolar” (PARENTE, 2010, p. 138-139). Nesse contexto, a seção a seguir busca compreender os elementos da invenção histórica do tempo escolar e as raízes da sua organização moderna, para assim dispor de elementos para a compreensão da sua organização contemporânea.

## **MODELOS CURRICULARES CONTEMPORÂNEOS: DO TEMPO UNIFORME AO TEMPO FLEXÍVEL**

A organização dos tempos escolares, ao longo dos anos, vem sendo influenciada e determinada por aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais que constituem a escolarização brasileira. Dada a relevância que os aspectos temporais e de organização escolar ganham durante a Modernidade, importa considerar as influências deste período na formação do cronossistema escolar contemporâneo. Assim, compreendo o conceito de tempo enquanto uma construção histórico-social e busco elencar os elementos que contribuíram para a construção histórica da categoria tempo escolar, principalmente para a organização temporal da escola na Modernidade. Diante disso, destaco a importância de compreender as perspectivas constituintes da formação de modelos modernos de tempos escolares, os quais em muitos aspectos perduram até os dias atuais.

O tempo na educação é também um tempo cultural, que expressa concepções psicoeducativas, que hierarquiza valores expressos no currículo e que reflete os métodos e as formas de gestão escolar. Para além disso, tanto o tempo como o espaço mantêm relações de interdependência com a ordem física e social em que estão inseridos (ESCOLANO, 1992). Nesse contexto, “a temporalização da educação, o «ordo» acadêmico, pode também atribuir à escola um significado axial na organização da vida

quotidiana ou subordiná-la às instâncias dominantes da economia, dos usos sociais ou de outras condições” (ESCOLANO, 1992, p. 57).

Nas primeiras organizações educativas oriundas das reformas religiosas no século XVI, não havia uma estruturação do tempo escolar da forma como conhecemos hoje. Por esse motivo, pode se atribuir aos jesuítas o pioneirismo na introdução de modelos de sistematização do tempo escolarizado (ALVES, 2017), ainda que, como destaca Escolano (1992), não tenham conseguido instituir modelos uniformes de organização nos períodos da vida escolar.

Ainda, segundo Alves (2017), cabe destacar que os jesuítas, por meio da sua organização educativa e do seu plano de estudos, deram início ao processo que culminou na produção da escola moderna. Conforme o autor, embora o plano de estudos jesuíta estivesse distante da concepção didática sistematizada por Comenius, há que se considerar o intervalo de quase um século entre a publicação da “Didática Magna” e as contribuições educacionais jesuítas. E no que se refere à emergência da escola moderna como uma nova instituição social reclamada pela ascensão burguesa da época, “sobrepõe-se o reconhecimento de que, pelas condições objetivas que criaram em seus colégios, os jesuítas pioneiramente começaram a antecipá-la já no século XVI” (ALVES, 2017, cap. 2).

Diante disso, no que se refere ao mapeamento das influências na formação do cronossistema escolar brasileiro, torna-se evidente considerar o legado deixado por Comenius e sistematizado na sua obra “Didática Magna”. Ainda cabe enfatizar a evidente influência de Wolfgang Ratke na obra comeniana (HOFF, 2004; NEVES; GASPARIN, 2010). Neste momento, torna-se importante “demonstrar como Comênio, na Didática Magna, manifesta muitas proposições encontradas nos princípios fundamentais do ensino de Ratke” (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 215). Além disso, como ressaltam os autores, se Ratke pretendeu o ensino universal, Comenius, por sua vez, sistematizou tal proposta.

Os escritos de Wolfgang Ratke (1571-1635) e principalmente a sua teorização educacional quanto à Nova Arte de Ensinar

evidenciam as raízes da organização da escola moderna e possibilitam a compreensão de muitos dos aspectos da sua estrutura (NEVES; GASPARIN, 2010; HOFF, 2004; 2008). O autor desenvolve a sua proposta, motivado pelo desejo de um projeto de ensino e de escola para todos e, como resposta a uma nova sociedade que exige novos métodos de ensino. Diante do contexto do avanço da Contrarreforma, do sistema feudal eclesiástico e do fortalecimento da *Ratio Studiorum* como forma de organização dos estudos, Ratke (2008) propõe a “Nova arte de ensinar” como uma nova alternativa educacional, objetivando uma unificação política e em consonância com os ideais da reforma luterana.

Assim, quanto ao tempo na escola, Ratke (2008) propôs a regulamentação do horário escolar em consonância com a sua teoria da Nova Arte de Ensinar. Diante disso, podemos destacar dentre os pontos gerais da sua teoria, alguns que mantêm uma relação estreita com a organização do horário escolar. O primeiro ponto a ser assinalado é o tempo destinado à religiosidade evidenciado na indicação feita por Ratke (2008) de que todas as horas ou lições devem começar com uma oração. Um segundo ponto seria a defesa da repetição como forma de aprendizagem e fixação dos conteúdos. Outro aspecto a ser destacado seria a inserção de horas de lazer, que não deveriam ser baseadas na leviandade, mas desenvolvidas como momentos de divertimento. “A cada dia, há que se dedicar algumas horas ao divertimento e ao passatempo, a fim de que a mente, constantemente revigorada, não crie desgosto e repugnância aos estudos” (RATKE, 2008, p. 50).

Segundo Ratke (2008), o mestre-de-ensino deve se manter atento à regularidade das horas de ensino, pois tudo foi calculado previamente para que isso aconteça. Nesse contexto, todas as horas de ensino e as lições devem ser muito bem aproveitadas e não devem ser dispensadas e/ou perdidas. Dessa maneira, cabe ao aluno ficar atento às suas lições, pois “quando o mestre-de-ensino precisar faltar uma hora por razões válidas deverá repor a hora, mas o aluno não pode repor uma lição perdida” (RATKE, 2008, p. 58).

Anos mais tarde, foi nesse cenário que Comenius (2001) estruturou e publicou, por meio da sua obra “Didática Magna”, uma proposta de um novo modelo educativo universal, que representou, como salienta Narodowski (2001, p. 14), a “origem do pensamento moderno”, em termos educacionais. A Didática Magna conserva preceitos centrais do pensamento de Ratke, entre eles: a universalização do ensino, o princípio religioso da educação, o ensino de acordo com a ordem ou o curso da natureza, o ensino sem coerção (GASPARIN, 1992; NEVES; GASPARIN, 2010; HOFF, 2008), para citar alguns dentre muitos.

Como referência à distribuição do tempo nas escolas, Comenius (2001) preconizava um tempo uniforme, pois, como ele próprio ressaltou, “convém que todos se ocupem de uma só coisa ao mesmo tempo” (COMENIUS, 2001, p. 97) e, para que isso acontecesse, deveria se “dispor tudo o que deve fazer-se, de maneira que, em cada ano, mês, semana, dia e até em cada hora, haja uma tarefa a realizar, de modo que todos, sem tropeçar, a possam realizar e assim atinjam a meta juntamente” (COMENIUS, 2001, p. 97). Logo, podemos concluir que as inferências quanto à organização do tempo na obra de Comenius são significativas e que o espaço temporalidade da escola atual ainda tem muito da estrutura rígida, uniforme e linear da Modernidade.

Para além dessas influências que o espaço temporal da escola atual herdou, advindas tanto dos jesuítas como das proposições de pensadores como Ratke (2008) e Comenius (2001), é inegável a influência do processo de industrialização e de produção mercantil a partir do século XIX. Um tempo que se desenvolve de forma rítmica, sistêmica e ordenada e que influencia os tempos da escola também, como uma instituição que visa atender as demandas sociais de cada período histórico. Além disso, “talvez até mesmo os modelos tayloristas da divisão do trabalho e a mística do industrialismo não estão inteiramente longe daquelas disciplinas espirituais e escolásticas, compatíveis em certo sentido com a ética secularizada da burguesia” (ESCOLANO, 1992, p 60).

Assim, a forma de organização do tempo escolar como modelo uniforme só se desenvolverá na Modernidade, um tempo que corresponde ao paradigma mecanicista newtoniano (ESCOLANO, 1992). Tal modelo parece estar sob questionamento atualmente diante da demanda de transição de modelos de tempos uniformes para modelos de tempos flexíveis nas formas de organizações temporais suscitadas por novos modelos curriculares preconizados em políticas curriculares, principalmente as que se referem ao Ensino Médio brasileiro, ainda que diante de propostas de configurações diversas. Esse novo contexto demonstra estar “em sintonia com as novas formas de organização industrial e administrativa baseadas em horários *à la carte*, liberdade e flexibilidade, e com as novas demandas capitalistas e neoliberais”, bem como “a sua adoção por instituições de ensino poderia contribuir para garantir a aprendizagem dessa nova ordem social e laboral do tempo” (ESCOLANO, 1992, p. 61).

A partir de uma experiência em escolas de ensino primário e secundário em Paris, o autor elenca as características e possibilidades de um ensino organizado por um modelo de tempo flexível. Para além disso, reforça a necessidade da adoção de tempos flexíveis perante as exigências que o ensino requer, diante da escolarização atual. Assim, “tornou-se uma necessidade utilizar tempos, durações e ritmos multiformes integrados em estruturas flexíveis e móveis. A experimentação mostrou que é possível romper com o modelo baseado na boa duração e no ritmo único de ensino” (HUSTI, 1992, p. 304). Segundo ele, esse modelo de tempo flexível deve considerar, ao menos, os seguintes aspectos: a variabilidade e a adaptabilidade para superar e mobilizar a estrutura inerte do modelo de tempo uniforme; a improbabilidade que possibilite inventar procedimentos pedagógicos originais com a adoção de abordagens e ritmos específicos; e a complexidade dos indivíduos, das situações e da organização buscando o funcionamento de um sistema aberto que considere tais especificidades (HUSTI, 1992).

Em contraponto, as discussões em torno do tempo escolar nas reformas curriculares e políticas educacionais brasileiras até o momento consideraram o tempo “[...] em sua dimensão objetiva e apenas como uma quantidade” (MARTINIC, 2022, p. 229). Tais elementos podem ser observados em breve retrospecto histórico de políticas educacionais desde os anos de 1990 – período em que a educação assume centralidade governamental nas pautas políticas e em que se desenvolve o processo de democratização da escola pública brasileira e do ensino na educação básica, processo que produziu contradições entre a democratização das oportunidades e a qualidade do ensino democratizado (BEISIEGEL, 2005), – até os dias atuais, em que aspectos como flexibilidade curricular estão na pauta do dia. Ainda cabe salientar que os anos de 1990 se consolidam como um marco no que tange aos movimentos nacionais e internacionais com vistas a reformas educacionais e à adoção de novos modelos curriculares para toda a educação básica. Assim, como recorte temporal, interessa para esta pesquisa abordar aspectos que se referem ao Ensino Médio brasileiro.

No final dos anos de 1930, acontece um processo político e legal de reestruturação do ensino secundário. Nesse período, a Reforma Francisco Campos<sup>1</sup> desenvolvida no âmbito do movimento escolanovista, fundamentado por ideais educacionais inspirados pelo pensamento de John Dewey, consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e confere outras providências. Tal proposta vai estruturar a educação secundária em duas etapas, quais sejam: o ensino fundamental de cinco anos e o ensino complementar de dois anos. Quanto à organização temporal, destaca-se a determinação do período de férias “Art. 32. Além dos meses de janeiro e fevereiro e da primeira quinzena de março, será considerada período de férias a segunda quinzena do mês de junho” (BRASIL, 1932); a determinação da duração de cada aula, “Art. 33. O horário escolar será organizado pelo diretor antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a

---

<sup>1</sup> Instituída por meio do Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.

duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra” (BRASIL, 1932); e a duração e distribuição da carga horária semanal, “Art. 34. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de trabalho letivo por semana para as disciplinas da série, excluídos desse tempo os exercícios de educação física, as aulas de música e os estudos” (BRASIL, 1932). Essa configuração permaneceu até a promulgação da Constituição Brasileira de 1934 que passa a estabelecer o ensino secundário como não obrigatório e de caráter complementar. Essa legislação se consolida como um marco histórico e legal, pois estrutura essa etapa de ensino no dualismo entre o ensino propedêutico, destinado às elites, e o ensino profissional, destinado às camadas populares (NASCIMENTO, 2007).

Em 1942, no Governo Vargas, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, instituiu diversas modificações na organização do ensino por meio da promulgação de Leis Orgânicas, movimento que se tornou popularmente conhecido como Reforma Capanema. Entre essas leis, destaca-se o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial, e estabeleceu as bases da organização e do regime de ensino industrial de grau secundário. “Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente” (ROMANELLI, 1986, cap. 4).

Ademais, com a instauração do regime militar em 1964, mais precisamente com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971), é instituído o ensino de 1º e 2º graus, conforme nomenclatura que conhecemos atualmente, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse período, “o ensino de 2º grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante” (NASCIMENTO, 2007, p. 83), e a organização temporal nas escolas segue um modelo rígido e disciplinar de acordo com o modelo de tempo uniforme.

Assim, a educação profissional e o ensino industrial passam a influenciar a adoção, entre outros aspectos, de uma organização do tempo escolar que prepare os estudantes para os tempos industriais do trabalho da época. Essa influência pode ser observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como destacado no trecho abaixo que, por vezes, predispõe possibilidades de flexibilização da organização temporal, mas que, devido aos diversos condicionantes tanto legais como de gestão escolar, culminam numa estruturação uniforme do tempo escolar e, pode se dizer, atrelada aos interesses capitalistas e à organização econômica industrial vigente na época.

Além disso, a mesma lei dispõe no artigo 35 sobre a flexibilização curricular que, “[...] definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 1996). Dessa forma, reforça-se a abordagem por uma flexibilização curricular, que vai ser preconizada de forma mais detalhada principalmente no que se refere à etapa do Ensino Médio, no documento da Base Nacional Curricular do Ensino Médio.

Anteriormente à elaboração na BNCC, outros documentos propositivos foram sendo fomentados sob a influência de agências internacionais especializadas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM). Entre eles, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Ambos os documentos defendem a ideia de desenvolvimento de um currículo flexível, pautado em uma nova organização curricular, “os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para/ que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações” (BRASIL, 2010, p. 9). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, aprovadas em 2018 pelo CNE, ratificam essa premissa de flexibilização curricular

em seu artigo 20, inciso III, “[...] o indicativo de fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 12).

Com a promulgação da BNCC em 2018, segundo Ferreti (2018), a Reforma do Ensino Médio brasileiro consolida sua pauta por meio da proposta de flexibilização “por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos” (FERRETI, 2018, p. 29). Os itinerários formativos se apresentam como uma proposta de flexibilização curricular para o Ensino Médio da parte diversificada do currículo e “previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 471).

Porém, esse mesmo processo não se aplica à organização do tempo escolar que, em dicotomia com a demanda da arquitetura curricular flexível, continua sendo estruturado por meio de um modelo uniforme do tempo e sem ter sua discussão preconizada nas principais políticas curriculares referentes a essa etapa da educação básica. Um exemplo disso pode ser observado nas DCNs (2018) que, quanto à organização temporal escolar, dispõe, no artigo 7, inciso VI, que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2018, p. 5), transferindo assim a responsabilidade para as instituições escolares. Dessa forma, Martinic (2022) reforça a importância de um novo ciclo de reformas em que “o tempo deve ser considerado em sua dimensão experiencial e subjetiva, reconhecendo diferenças e flexibilidade em sua organização nos horários escolares” (MARTINIC, 2022, p. 229).

Para que seja possível analisar as questões atuais relacionadas à experiência do tempo no âmbito da escola contemporânea, concerne realizar uma reflexão, mesmo que breve, sobre a construção e o sentido histórico da escolarização. Desse modo, importa compreender a relação das políticas curriculares com a

educação obrigatória para aprofundar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre tempo e currículo na escolarização atual e para ampliar o repertório analítico das abordagens curriculares sobre o tempo escolar, refletindo criticamente sobre os conceitos emergentes nas atuais políticas.

Como afirma Sacristán (2001), a escolarização obrigatória, compreendida como projeto humanizador, reflete uma aposta no progresso dos seres humanos e da sociedade. Nas palavras do autor, “é um projeto otimista que deve ser estendido a todos na medida em que se apoia nos valores da racionalidade e da democracia, que elevam a condição humana” (SACRISTÁN, 2001, p. 57). Assim, como afirma o autor, o projeto moderno é otimista em relação às possibilidades da natureza humana, e a educação moderna passa a representar, por exemplo, a promessa da mudança da estratificação social que não limitaria o homem a sua condição de origem. Além disso, esse “otimismo pedagógico” de crença no progresso, conforme Sacristán (2001), é sustentado em duas hipóteses, quais sejam: “no consenso epistemológico que defende a crença de que todos podem ser educados” e no “consenso moral segundo o qual todos devam ser educados” (SACRISTÁN, 2001, p. 58).

Dessa forma, se constrói a “nova base democrática da educação obrigatória sob o pensamento moderno” (SACRISTÁN, 2001, p. 59), pois, como afirma o autor, se não acreditarmos que todos podem desenvolver suas capacidades e habilidades, a universalidade da educação obrigatória perde seu fundamento. Em contrapartida, como ressalta o autor, a história, o progresso e o entendimento de que estão aptos ou não para dele participar são permeados por lutas e resistências, em que grupos minoritários foram conquistando o seu espaço. “A partir dessa constatação, é necessário tornar suas promessas realidades para todos, mas esta é uma batalha ainda não-vencida definitivamente” (SACRISTÁN, 2001, p. 64).

Além disso, Lahuerta (2020) ressalta que a educação pública na atualidade é acusada de ineficiente e anacrônica diante das

transformações em curso na sociedade atualmente. Entre outros fatores responsáveis por esse entendimento, o autor reforça que a principal causa “seja a vitória da lógica econômica sobre todas as outras dimensões da vida consagrada pela presença avassaladora da Internet e das redes sociais digitais na orientação das convicções de milhões de pessoas” (LAHUERTA, 2020, p. 356). Esse cenário conduz a uma retórica de crise educacional permanente que, segundo Collet e Grinberg (2021), não se configura como um processo estatal, mas está profundamente relacionada com uma agenda de reformas e políticas internacionais perante uma nova racionalidade a qual nomeiam de governamentalidade gerencial. E muitas das demandas preconizadas em políticas e documentos curriculares na atualidade colocam exigências para a educação, respondendo a essa lógica gerencial que, em última análise, visa transferir toda a responsabilidade pelo seu sucesso e pelo seu fracasso para o indivíduo.

Diante disso, torna-se relevante acompanhar e mapear as demandas em torno de propostas de organização temporal flexível, buscando investigar sobre que princípios tais modelos visam se estruturar, a fim de contribuir para o debate quanto à garantia da universalidade da educação obrigatória de viés democrático. Como sublinha Martinic (2022), é necessária uma mudança no conceito de tempo escolar, bem como abordar pedagogicamente a estrutura temporal da escola e superar a visão uniforme e objetiva do tempo, adotando uma visão que dê conta da experiência do tempo, da diversidade, e diferenças quanto aos ritmos e processos de aprendizagem. Uma flexibilização dos sistemas temporais, “entre eles a organização de tempos e sequências curriculares; o horário escolar; a gestão do tempo em sala de aula e os tempos que a escola construiu na sua relação com as famílias e comunidades de pertença” (MARTINIC, 2022, p. 228).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da reflexão proposta e de estudos anteriores (FERRETI, 2018), é possível evidenciar que as atuais políticas curriculares direcionadas ao Ensino Médio brasileiro, com destaque para o documento da base Nacional Comum Curricular, estão atreladas a um paradoxo temporal: ao mesmo tempo em que apregoam uma singularização da aprendizagem, tais políticas são guiadas pelas métricas do desempenho, da competitividade e pela busca por resultados. Tais aspectos compõem um panorama que se converte numa possível mudança na cultura pedagógica contemporânea, que culmina numa padronização curricular engendrada pela promessa da singularização. Neste contexto é possível ainda anunciar que as possibilidades formativas resultantes deste cenário desencadeiam um alargamento das desigualdades.

A demanda por mais “tempo escolar”, o ditame da flexibilidade curricular e, a promessa da escolha do seu percurso formativo pelo estudante, compõem um cenário que está cada vez mais distante do contexto observado nas escolas de Ensino Médio brasileiro, principalmente nas escolas públicas. Ainda, esse novo formato de arquitetura curricular flexível proposto hodiernamente tem como tendência o aumento da já existente lacuna entre a formação dos alunos mais vulneráveis e os alunos abastados, se apresentando como um modelo desigual de formação, pois a oferta e as possibilidades de escolhas tendem a ser bem diferentes entre as classes sociais brasileiras.

Ainda, este processo tende a modificar a estrutura escolar no que se refere às práticas didáticas, cada vez mais orientadas pelo rendimento e pela inovação; a arquitetura curricular flexível, que como já mencionado, pretende-se resultar numa aprendizagem singularizada mas resulta numa padronização curricular desigual; e na organização temporal na escola, que diante da demanda por ampliação da jornada escolar tem como tendência principal a escassez temporal e a necessidade por mais “tempo escolar” e a

manutenção de um tempo uniforme para um modelo curricular que enseja um tempo flexível.

À vista disso, almeja-se refletir sobre as possibilidades de uma constituição curricular que considere aspectos como a revalorização de práticas como a escuta dos estudantes, a elaboração de narrativas compartilhadas de vida em comum e coletivas, na defesa de um tempo escolar que possibilite uma formação singularizada mas não orquestrada por modelos de rendimentos escolares e, mais do que isso, que fomente acesso ao conhecimento, que entre outros aspectos, possibilite a emancipação e a cidadania.

Dessa forma, esta reflexão destaca a necessidade de se problematizar a relação entre currículo e tempo escolar das juventudes tendo como premissa dois pressupostos interligados entre si, quais sejam: a escuta atenta da voz dos jovens, e a responsabilidade educativa com a sua formação. Tais premissas implicam, entre outros aspectos, a escuta e a observação do cotidiano escolar desses estudantes, com o objetivo de compreender as relações que se estabelecem diante do tripé analítico e conceitual – currículo, tempo e escola. Assim, compreendendo que o capitalismo, na sua versão atual e contextualizada nesta reflexão, acelera a nossa relação tanto com o tempo como com o espaço, é urgente a necessidade de se recolocar em debate o tempo formativo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185860/epub/0?code=oOuhWFQndfpCm5sw6/X/tBDPI7k9/q1bZqxkxDDrXqhxADZH2rGtPr5zchdLkMyE1rUXo//hiFE8lbqgSN2GGg>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

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.

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 e, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 3 fev. 2023.

COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia. La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. In: COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia (Orgs.). **Hacia una escuela para lo común**. Madrid: Morata, 2021, p. 13-30.

CRARY, Jonathan. **Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu editora, 2016.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 1 ed.

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación: la formación del cronosistema – horario en la escuela elemental (1825-1931). **Revista de Educación**, n. 361, p. 127-163, 1993.

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, n. 298, 1992, p. 55-79. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:83a05b1f-d85d-48ce-a5ff-5dc544cc4cdb/re2980300486-pdf.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FERRETTI, C. J. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-4014201800020025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014201800020025). Acesso em: 10 dez. 2022.

HUSTI, Aniko. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. **Revista de Educación**, n. 361, p. 271-305, 1992.

LAHUERTA, Milton. **Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola**. In: BOTO, Carlota *et. al* (Orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 355-380.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da sedução: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal**. Barueri, SP: Manole, 2020. Recurso online. ISBN 9788520459317.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9rRWP86hspfYnsYhyKNrv7Q/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MARTINIC, Sérgio. **La escuela, el tiempo y el aprendizaje en América Latina**. In: SILVEIRA, Éder *et. al* (Orgs.). *Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina*. Curitiba: CRV, 2022a, p. 217-236.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Revista PUBLICATIO UEPG**, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 14 dez. 2022.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185860/epub/0?code=oOuhWFQndfpCm5sw6/X/tBDPI7k9/q1bZqxkxDDrXqhxADZH2rGtPr5zchdLkMyE1rUXo//hiFE8lbqgSN2GGg==>. Acesso em: 11 fev. 2023.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora da Unesp, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.



# PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS: ESCOLA, CURRÍCULO E AS ALTERNATIVAS AO NEOLIBERALISMO

Denilson da Silva

## INTRODUÇÃO

*A escola não é uma empresa!* Nesta importante obra o sociólogo francês Christian Laval (2019) apresenta os sintomas, discute os efeitos e destaca a hegemonia do discurso neoliberal sobre a educação e sobre a escola nas últimas duas décadas. A lógica neoliberal, de acordo com o autor, indica a preponderância cada vez mais naturalizada do gerencialismo, do “consumerismo escolar”, das práticas que acentuam o individualismo e dos preceitos que mercantilizam a educação. Tais aspectos definem, segundo Laval (2019, p. 17), a “escola neoliberal”. Um modelo em que a educação é percebida como uma mercadoria e, portanto, um bem privado e cujo valor é, essencialmente econômico. Assim, a lógica se inverte: não é a sociedade – através do Estado – que proporciona cultura, conhecimento e educação a partir da Escola; mas, os indivíduos é que buscam “livremente” os meios para “aculturar-se”, conhecer e educar-se. Posto de outra forma, aniquila-se o Estado de bem-estar social, responsabilidade do Estado, atribuindo-se aos indivíduos a tarefa de buscar no mercado as opções de cultura, educação e formação de acordo com as suas próprias condições.

Os elementos apontados por Laval (2019), em alguma medida, se aproximam de uma das perspectivas e preocupações de Arendt (2016) ao perceber que, com o avanço do capitalismo, os espaços públicos de cidadania e de exercício da liberdade de pensamento, das liberdades individuais (e também coletivas) se fragilizam. A

Escola, uma instituição moderna, perde assim suas características de espaço de diversidade, democrático e de promoção da cultura, do conhecimento e sua capacidade de emancipar, de promover a autonomia e de humanizar à parcela cada vez mais carente de tais valores e necessidades. Arendt (2016, p. 234) percebe a educação como uma das “atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana” e a Escola como a instituição onde a criança é “introduzida ao mundo pela primeira vez” (ARENDR, 2016, p. 238) muito embora, não se trate, evidentemente, do mundo de fato. Assim, é a instituição que se interpõe entre o mundo (esfera pública) e a família (vida privada) numa espécie de transição entre esses “dois mundos”. Instituição que a sociedade delega ao Estado – ao menos enquanto houver ao redor do mundo o apogeu do estado de bem-estar social – a sua promoção e manutenção, com duas atribuições essenciais: ser um espaço de socialização e, portanto, de convivência humana e coletiva; de desenvolvimento de qualidades individuais. Destaca-se ainda que esta instituição possa se constituir como um espaço de promoção do conhecimento, tanto na perspectiva dos acúmulos culturais, históricos e científicos como também, a preocupação, a responsabilidade e a sensibilidade na manutenção do mundo às gerações que virão.

De outra forma, Mariano (2019, p. 180) destaca que a Educação não deve estar atrelada às exigências do mercado e da empresa – conforme apontado por Laval (2019) – mas sim, permitir “a formação integral do ser humano”. Uma formação que não despreze o mundo do trabalho; mas, que harmonize o conhecimento específico com os aspectos sociais, políticos e ambientais que desafiam o nosso presente e impõe valores éticos e humanizados tanto no âmbito local como na esfera global. Uma formação que não despreze os direitos humanos e a promoção da vida (do próximo e do planeta) em todas as esferas da vida em sociedade. Freire (2019, p. 54), de outra forma, ao almejar a “invenção democrática de nossa sociedade” tece críticas à posição neoliberal,

[...] segundo a qual a prática educativa hoje eficaz é a que, despreocupada de qualquer esforço no sentido da desocultação de verdades se centre no puro treinamento técnico ou no puro depósito de conteúdos nos educandos. Caberia, nesta perspectiva, a especialistas a escolha e a organização dos conteúdos a ser ensinados nas escolas bem como, por exemplo, no campo da educação popular, a especialistas caberia também escolher os conteúdos necessários ao 'treino' e não à formação de torneiros, de marceneiros, de mecânicos.

O fragmento anterior demonstra o quanto o ato educativo através da Escola e do currículo escolar, são atos políticos e que se associam aos valores coletivos e sociais; que se complementam através do conhecimento historicamente produzido, da socialização e contextualização destes conhecimentos nos processos formativos dos sujeitos não negligenciando a cultura, a identidade e a história e; da relação entre conhecimento, emancipação e autonomia como preceitos indispensáveis à transformação social. Freire (2019), muito embora destaque o papel da educação popular e da essencialidade de práticas educativas contextualizadas nos processos formativos das trabalhadoras e dos trabalhadores, é uma referência sempre presente junto à produção acadêmica e inspirador aos movimentos sociais daqueles que se dedicam à Educação do Campo principalmente no contexto nacional. No excerto citado, destaca a prática educativa como sendo catalisadora à reflexão, à crítica e à desnaturalização de elementos que fragmentam os processos formativos e que distanciam o saber, o conhecimento de sua característica transformadora dos sujeitos.

A Educação e a Escola do Campo não se dissociam deste panorama apontado a partir das referências destacadas anteriormente, antes pelo contrário. Vive e padece com mais intensidade os seus efeitos. Mariano (2019) ao analisar os princípios da Educação do Campo, a partir das experiências em curso dentro do MST ao longo das últimas décadas, tendo em vista a organização social do Movimento e suas práticas de formação,

compreende a Pedagogia do Movimento como a pedagogia da resistência e que se opõe à expansão neoliberal não somente à Educação e à Escola (do Campo) mas também ao campo e à produção camponesa. Pedagogia que reafirma “a luta pelo direito à educação pública, de qualidade e laica” (MARIANO, 2019, p. 179) como tarefas históricas e fundamentais à democracia. Segundo o pedagogo, um direito ainda não universalizado no país e que, quando feito um recorte espacial direcionado ao campo brasileiro, se percebe ainda mais acentuado as disparidades educacionais intensificando as desigualdades:

No campo se concentra o maior contingente de crianças fora da escola, os menores índices de atendimento à educação infantil, a maior precariedade física das escolas, as condições profissionais de trabalho docente, os contratos de trabalho mais precários, o maior número de educadores (as) que atuam sem formação inicial. (MARIANO, 2019, p. 179)

Elementos que têm origem no modelo e projeto de país que privilegiam a concentração de terras, a expansão dos latifúndios, a monocultura produtiva e a precarização das relações de trabalho aos camponeses. Quadro que naturaliza, segundo ainda Mariano (2019) e, faz com que, no país, entre 2003 e 2014, tivéssemos o fechamento de mais de 37 mil escolas no campo, negando o direito à educação e à escola aos camponeses e aos seus filhos. Aspectos que fazem com que trabalhadoras e trabalhadores do campo sejam empurrados para os centros urbanos diante da precariedade das estruturas básicas (escola, saúde, comunicação, cultura e lazer) à vida no campo brasileiro.

De outra parte, pensadores críticos como Au e Apple (2011, p. 103), percebem, a partir de Althusser e Gramsci, a Escola como um “Aparelho Ideológico do Estado” (AIE) utilizado como uma “ferramenta da hegemonia burguesa”, apresentada como uma instituição natural, neutra e que reproduz a ideologia (burguesa). Perspectiva que contribui para que se naturalize um consentimento

coletivo e espontâneo dos subordinados diante da neutralidade e da isenção da Escola. Entretanto, Au e Apple (2011, p. 104), ao se referirem às contribuições de teóricos críticos neomarxistas, não descartam as leituras de Althusser (da Escola como um Aparelho Ideológico do Estado) e de Gramsci (de hegemonia) que podem, inicialmente, serem olhadas como reprodutivistas ou deterministas. Assim, avançam a partir da concepção de hegemonia de Gramsci entendendo como ela – nas escolas – se processa e “se materializa **parcialmente** por meio da educação” (grifo nosso). Portanto, explicitam que leituras neomarxistas têm permitido a ressignificação do papel da hegemonia, na Escola, pois há um valor intrínseco e específico que, diante das contradições, pode ser potencialmente espaço de interrupções contra-hegemônicas. Apple (1980, p. 60) assim destaca:

[...] como Gramsci insistentemente afirmou, haverá tendências contrárias e **práticas opositivas** em ação também. Essas tendências e **práticas** podem não ser tão poderosas quanto as forças ideológicas e materiais de determinação que visam à reprodução; elas podem, na verdade, ser inerentemente contraditórias e relativamente desorganizadas. Mas existirão. (grifo nosso)

A percepção de Apple (1980), indica, assim como em vários outros momentos de sua produção – como em: Apple e Beane (2001) e Apple (2017) – que, ao redor do mundo, nas Escolas, existem inúmeras experiências e práticas que se contrapõem à lógica neoliberal imposta (ou absorvida) pela educação e incorporadas ao cotidiano das Escolas, aos currículos e às práticas docentes. Segundo Apple e Beane (2001, p. 152) as Escolas democráticas se caracterizam por estar “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 e principalmente os próprios estudantes.” Ou seja, práticas que resistem à individualização; que questionam a opressão; que estimulam a participação; que não dissociam a educação de um ato político; que associam o currículo escolar aos problemas sociais, ambientais e produtivos da região em que está inserido, dando

materialidade e sentido aos conteúdos escolares; que não desprezam a identidade e a cultura da comunidade em que está inserida. Essas práticas mencionadas por Apple (1980) e que destacamos anteriormente, assim como os relatos apresentados em Apple e Beane (2001) indicam movimentos que materializam práticas curriculares democráticas na Escola potencializando um processo de formação e uma Educação mais humana e justa e com possibilidades de emancipação, de promover a autonomia aos sujeitos a partir da formação absorvida. Ou dito de outra forma, práticas curriculares que materializam-se em escolas democráticas. Como escola democrática compreendemos aquela que apresenta as características e os princípios que nos trazem Feu *et. al.* (2016, p. 106):

[...] implica uma escola justa, comprometida com a reconstrução democrática de sua cultura para criar cidadãos autônomos e livres, que integre adequadamente todo o alunado, sem nenhum tipo de discriminação, e que ofereça uma educação que permita conviver e participar ativamente da sociedade. (tradução nossa)

Portanto, uma escola que congregue simultaneamente, uma ética da justiça capaz de naturalizar a igualdade e a equidade; uma ética da crítica que, a partir do conhecimento permita desnaturalizar as causas das injustiças sociais e que impedem a justiça efetiva de se concretizar resultando em desigualdades e discriminações (de classe, de gênero, de raça, etc) e; uma ética profissional que reafirme a partir do compromisso e do comprometimento docente e das estruturas escolares com o bem-estar de todos, principalmente, dos estudantes. Os pensadores (FEU *et. al.*, 2016, p. 107) não somente percebem a democracia como imprescindível à sociedade, à educação e à escola como, igualmente, entendem como central no debate político que estimula a cidadania nos espaços públicos – algo que se caracteriza também na defesa que Arendt (2016) faz quando discute a cidadania, a política e o espaço público – na atualidade. Assim, enfatizam:

Definimos a democracia como o conjunto de estruturas, práticas, dinâmicas e ações e metodologias que nos permitem viver um marco social justo e o mais equitativo possível. Este quadro, baseado numa concepção de cidadão ativo, crítico, participativo e comprometido com o comum, que permite aos alunos, assim como ao resto da comunidade escolar, coexistir e participar ativamente no centro e na sociedade. (tradução nossa)

Diante destes elementos teóricos e preocupados tanto com a formação de professores à Educação do Campo como com o currículo, procuramos investigar práticas curriculares que se aproximam do campo teórico explicitado tendo em vista percebê-las na Escola do Campo, analisar os seus limites, as suas contradições e as suas potências e, compreendê-las enquanto experiências (e práticas comuns) de resistência aos efeitos e às ações do neoliberalismo à Escola, à Educação. Tal perspectiva se complementa por compreender a centralidade e a importância da Escola do/no campo aos camponeses em nosso país. No segmento seguinte iremos: descrever o campo empírico; apresentar um recorte das práticas curriculares captadas na inserção às Escolas investigadas e analisá-las.

## **EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL**

Como anunciamos ao final do segmento introdutório, iremos neste momento descrever e analisar algumas práticas curriculares percebidas a partir da inserção no campo empírico investigado. Entretanto, inicialmente iremos justificar as escolhas que envolvem os tipos de escolas do campo que fazem parte do estudo aqui relatado. Posteriormente, indicaremos os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como as referências metodológicas compreendidas como indicadas para dar conta do objeto analisado: práticas curriculares democráticas em escolas do Campo no Brasil. Por último, a apresentação das práticas e a análise das mesmas a partir dos elementos teóricos já explicitados na introdução.

Antes de justificar as escolhas no que tange às Escolas do Campo que são objeto da pesquisa que, parcialmente aqui apresentamos, vale realizar dois destaques conceituais que julgamos necessários para situar a que área tal estudo se associa. Assim vale compreender o sentido daquilo que chamamos Educação do Campo. Caldart (2012b, p. 257) assim conceitua:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Por outro lado, para complementar tal base conceitual, é importante, igualmente, explicitar o que caracteriza e fundamenta uma Escola do Campo. Para tanto, de uma concepção que emerge das contradições, Molina e Sá (2012, p. 324-325) assim definem:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas relações sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica.

Os elementos conceituais que expomos nos excertos anteriores indicam os fundamentos, princípios e história que permitiu a instituição de tal campo dentro da Educação do país. Um campo estruturado a partir dos movimentos sociais camponeses exigindo do Estado o fortalecimento e democratização da Educação e de espaços públicos para que ela aconteça no campo e que os processos pedagógicos e didáticos levem em consideração a realidade social dos camponeses. Um movimento de resistência à lógica neoliberal que se estabelece também no campo através do agronegócio, da expansão dos latifúndios, da produção calcada em monocultivos, na expulsão dos povos tradicionais da floresta e dos pequenos produtores familiares do campo no país. Ou seja, um campo sem infraestruturas básicas: um campo sem gente!

Realizado esse destaque conceitual, nos dedicamos a elencar Escolas do Campo para a compreensão das práticas curriculares democráticas. Neste artigo, como já referido, nos dedicaremos a apresentação, descrição e análise de práticas curriculares captadas no trabalho de campo realizado em uma Escola Família Agrícola, localizada no estado do Espírito Santo. Aspecto justificado pela relevância das experiências oriundas da Pedagogia da Alternância, nas Escolas Família Agrícolas e que auxiliam na consolidação da Educação do Campo, no Estado do Espírito Santo e no país. Importância histórica ao longo de mais de cinquenta anos e acúmulos pedagógicos que fortalecem a perspectiva metodológica e também, estruturam a Educação e a Escola do Campo no Brasil.

A Pedagogia da Alternância, segundo Ribeiro (2013, p. 292) é uma expressão polissêmica. Entretanto, em tese, tem a capacidade de articular, simultaneamente, prática e teoria numa *práxis* que se dá em tempos e espaços que se alternam. Espaços que alternam a realidade cotidiana e coletiva na propriedade, na comunidade, no movimento social (no acampamento, no assentamento) com a Escola possibilitando “situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo.” Por outro lado, Ribeiro (2008, p. 30) destaca que é o método educativo “que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os

sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas.” Ou seja, onde o trabalho produtivo e as relações sociais se tornam princípios essenciais para a formação dialética e humana. Segundo Ribeiro (2008), duas são as formas como a Pedagogia da Alternância é introduzida (e praticada) no Brasil, através das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Ribeiro (2008, p. 32), aponta algumas características que faz com que os princípios de ambas as estruturas de formação no campo que se valem da Pedagogia da Alternância e que as diferenciam. Primeiro aspecto, é a temporalidade: “as EFAs chegaram antes das CFRs no Brasil.” A colonização italiana no Sul do Espírito Santo fez com que as EFAs tivessem o apoio institucional e financeiro tanto dos imigrantes quanto da Igreja Católica na região. Assim, nota-se uma relação estreita das EFAs com a concepção italiana da Pedagogia da Alternância. O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) consolida e expande as EFAs não somente ao restante do estado capixaba como para outras regiões do Brasil. Por outro lado, as CFRs filiam-se à concepção francesa e é incorporada a realidade brasileira a partir de 1981, com a criação da CFR em Arapiraca (Alagoas) que teve curta duração. Entretanto, se consolidou no Sul do Brasil, nos três estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). A administração das Casas Família Rural, assim como em sua criação na França, ocorre por pais, lideranças comunitárias e Organizações não governamentais.

Assim, levando em consideração os elementos históricos que estruturam a Pedagogia da Alternância no Brasil desde o final da década de 60 (do século passado) com o ingresso desta metodologia a estrutura educacional e formativa no campo, nos indicou ser as EFAs o campo empírico desejável para o estudo comparado de práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo, no país. O desejo de um estudo comparado para além dos limites geográficos do Rio Grande do Sul (e também região Sul), onde a Escola de Assentamento, inicialmente escolhida se encontra, fez

então com que optássemos por analisar uma Escola Família Agrícola no Estado do Espírito Santo.

## **SOBRE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS, CURRÍCULO DEMOCRÁTICO E PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS**

Até aqui, apresentamos e destacamos elementos teóricos que estruturam a análise da investigação elaborada. Neste segmento, iremos descrever e analisar que práticas curriculares democráticas nossa pesquisa conseguiu perceber. Para efeito deste artigo, priorizamos a seguinte dimensão analítica: a auto-organização.

Apple e Beane (2001, p. 20) ao apresentar relatos de experiência em escolas democráticas, nos Estados Unidos, a partir do trabalho acadêmico de pesquisas e de experiências sociais e comunitárias, conceituam democracia e destacam sua importância como elemento essencial ao bem comum na sociedade global. Instigam seus leitores a pensar sobre uma outra importante questão que se associa, na sociedade atual, a capacidade da Escola estimular (ou aniquilar) a democracia: “O que é uma escola democrática?” Por óbvio, avançam, justificam e aprofundam seus argumentos procurando dar conta do questionamento que fazem. Vão além e atribuem ao currículo (escolar) uma indissociabilidade de produzir práticas curriculares em Escolas democráticas. Ou, dito de outra maneira, percebem estar imbricadas as práticas curriculares democráticas, ao currículo (democrático) em Escolas democráticas. Esses aspectos que destacamos a partir de Apple e Beane (2001) se constituem fio condutor para conduzir a trama e a análise que faremos das práticas curriculares democráticas que apresentaremos na sequência. As descrições, os relatos, os excertos visam não uma resposta única para aquilo que percebemos ser uma Escola democrática do Campo, ou, serem Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo, mas perceber sob as condições das Escolas do Campo analisadas, os avanços, as contradições e as potencialidades de perceber que mesmo diante de uma realidade

que exclui, discrimina, explora, faz competir, desumaniza, individualiza, fomenta o ódio (de classe, de gênero, de raça), privatiza, fragmenta, banaliza o mal, existem experiências e práticas de currículo capazes de apontar noutra direção: da justiça social, da solidariedade, da participação, do bem-comum, também na Escola do Campo.

## **A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA**

Como mencionamos na introdução desse segmento, a auto-organização dos educandos é um dos elementos que constitui uma importante prática curricular presente no campo empírico analisado. Entretanto, é uma prática que evidenciamos somente na inserção à campo na Escola Família Agrícola. Porém, tal característica sendo uma “exclusividade” de uma das escolas analisadas não irá fragilizar a utilização da metodologia dos Estudos Comparados em Educação (no currículo) a que nos propomos. Mesmo não estando fazendo parte do cotidiano da Escola de Assentamento com esse conceito – auto-organização –, outras práticas curriculares com a intencionalidade de estimular e praticar a participação, a coletividade, a autonomia (individual e em grupo) nesta Escola foram percebidos de modo que permitirá fazer as aproximações (comparativas) entre os dois campos empíricos investigados. Para tanto, selecionamos recortes de falas dos monitores e dos educadores entrevistados nas Escolas do Campo que estarão permeadas, em alguns momentos, de descrições fruto dos registros em diário de campo quando das estadas no campo empírico.

Vale também destacar que em ambas as Escolas utilizamo-nos de entrevistas (gravadas e transcritas) semi-estruturadas com dois eixos: primeiro, sobre o processo formativo do professor (monitor ou educador), sobre sua experiência formativa em Escolas do Campo e sua experiência junto à Pedagogia da Alternância (no caso da Escola Família Agrícola) ou junto à Pedagogia do Movimento

(no caso da Escola de Assentamento); segundo, sobre aspectos pedagógicos e didáticos que envolvem o currículo, o conhecimento, os tempos e espaços formativos na Escola (e fora dela), as práticas curriculares e elementos sociais, comunitários que incidem na seleção e organização do currículo escolar e das práticas curriculares na Escola. Dos elementos presentes nesses dois eixos é que imaginamos surgirem elementos que caracterizem os conceitos e as práticas curriculares que iremos dar ênfase na sequência e que são centrais na pesquisa e análise a que nos dedicamos.

A Escola Família Agrícola investigada se localiza no Norte do Estado do Espírito Santo, na zona rural do município, mas a cerca de três quilômetros da zona urbana da cidade. A primeira visita realizada ocorreu na primeira quinzena de dezembro de 2018 (período em que aconteciam avaliações finais do ano de 2018) para estabelecer um contato direto (tendo em vista os primeiros contatos terem sido feito por telefone) visando não apenas conhecer a Escola, sua equipe, mas sobretudo, esclarecer os objetivos da pesquisa. A Escola Família Agrícola foi criada em 1985 a partir da articulação de municípios da região para suprir a demanda de atendimento de Ensino Médio Profissionalizante na Pedagogia da Alternância. Esse movimento foi articulado com lideranças das Escolas Família Agrícola da região Norte do Estado, pastorais da Igreja Católica, o Poder Público de dois dos principais municípios da região, a direção do centro de formação do MEPES e ainda o Governo do Estado do Espírito Santo. Tal esforço coletivo fez com que as primeiras atividades letivas ocorressem em abril do ano seguinte. Em 2019, período em que as entrevistas foram realizadas, segundo dados fornecidos pela Escola Família Agrícola, atendeu 84 estudantes de localidades essencialmente rurais de três dos municípios mais próximos. Vale destacar ainda que o quadro de servidores da Escola Família Agrícola conta com 11 profissionais que atendem às necessidades pedagógicas, de gestão, da manutenção da estrutura física e de acompanhamento das atividades de alimentação e hospedagem nos períodos de alternância do Tempo-Escola.

Na primeira estada na Escola para o período de observações e entrevistas, que ocorreu no final de agosto (em 28 de agosto, uma quarta-feira) e se prolongou à primeira semana de setembro de 2019, a primeira sensação ao perceber os estudantes circulando ao ar livre, no espaço arborizado da escola e em mesas fixas realizando atividades e estudos em grupos fez perceber se tratar de um ambiente em que o currículo, a estrutura pedagógica, os recursos didáticos e os conceitos de educação, de ensino, de aprendizagem ocorrem calcados em outros princípios que não aqueles naturalizados em uma educação conservadora e tradicional, típico dos espaços urbanos mas que também se processam, no meio rural de norte a sul do país. O fragmento a seguir do monitor M (2019), reflete não somente a consistência desta sensação inicial mas, sobretudo, reforça elementos presentes na auto-organização:

Todo mundo que chega nessas escolas da, que vem visitar a gente aqui, a coisa que eles mais, primeiro olham e mais percebem e que mais admiram é a auto- organização adotada desde os grupinhos de criança, ao ensino, até a universidade eles levam. Saem das escolas aqui e vão para lá, se auto- organizam também. Aqui o exemplo do grupo que trabalha, que faz aqui na UFES, eles mesmos é que conduzem os processos de auto-organização. (UFES- Universidade Federal do Espírito Santo, destaque nosso)

O destaque quanto a auto-organização feito a partir da fala do monitor foi percebida já neste primeiro dia de trabalho. Ao ir para o refeitório, antes de servir a comida disposta, percebemos que um dos estudantes, orientou como deveria ser o procedimento na tarefa de servir-se. Ou seja, havia uma ordem para o servir que levava em consideração as diferentes mesas e seus ocupantes naquele espaço. O servir ainda tinha como instrução esclarecer que tipos de alimentos estavam dispostos e a quantidade máxima que cada um poderia usufruir (no caso da carne, uma porção, uma porção de salada, enquanto, arroz, feijão e quiabo refogado, livres). Perceptível ainda que além do estudante que passou as instruções, havia um

segundo incumbido não somente com o dispor os alimentos na parte central da sala como também, responsável pelo recolhimento e lavagem da louça coletiva. Os sentidos também fizeram perceber que as instruções tinham uma legitimidade - coletiva - que indicavam pouca margem para transgressões. Nas conversas que acabamos tendo ao longo dos dias que passávamos na Escola, conversando com os monitores ao longo de manhãs, almoços e tardes fizeram-nos perceber que a auto-organização tem uma estrutura que envolve todo o trabalho ao longo da estada dos estudantes nos períodos de sessão. Numa outra entrevista realizada tal estrutura ficou evidente, bem como ao ser indagado, sobre a relação coletiva entre os estudantes das turmas nos momentos das sessões sobre a importância da auto-organização e também do papel integrativo da mesma. O monitor A (2019) assim destaca:

[...] de forma geral, a gente não tem muito problema com relação a integração entre as turmas. Eles normalmente se dão bem. E uma coisa bastante importante da associação deles é a auto-organização mesmo. Então, com relação a ativação de horários, tem a **comissão de ambiente educativo** que é responsável. Parte de integração, que é uma hora de esportes todos os dias. O **agropecuário** é responsável pelo planejamento. Nas refeições, tem um responsável pelo servir, tem um responsável pelas orientações. Então, a ideia é sempre esse protagonismo deles, que cada um tem uma função, cada comissão tem uma função e dentro da comissão cada estudante tem uma função. (grifo nosso)

No excerto do monitor A (2019) acima se percebe que as estruturas de organização dividem comissões. O monitor A (2019) destacou três delas, mas o cotidiano na Escola fez perceber serem quatro: comissão agropecuária (responsável pela articulação, produção e manutenção dos espaços produtivos com a horta e a roça); comissão de ambiente educativo (responsável pela estruturação dos espaços educativos e planejamento de atividades educativas e de lazer que envolve os momentos pedagógicos e também de avaliação, bem como, controle dos horários); comissão

de cozinha e refeitório (responsável pelo preparo, orientações e manutenção do espaço de alimentação) e; comissão de dormitório (responsável pela organização e manutenção do espaço de hospedagem dos estudantes que ocorre na própria Escola ao longo das sessões). Essas quatro comissões são constituídas pelos próprios estudantes, mas contam com a assessoria de três monitores por comissão. O papel dos monitores é auxiliar no processo. Processo que conta com planejamentos organizativos coletivos às segundas-feira pela manhã, quando da chegada dos estudantes e, em momento avaliativo ao final da sessão às sextas-feira. Tendo necessidades ao longo da sessão (semana de sessão) as comissões têm autonomia para organizar momentos para ajustes ou buscar conversar sobre eventuais necessidades.

Os dois fragmentos que destacamos a partir de excertos dos monitores M e A podem nos levar a uma impressão exclusivamente laboral, ou do fazer tarefas sem que haja uma necessária reflexão sobre o que é feito. Ou seja, uma ação exclusivamente mecânica descolada do sentido pedagógico, do sentido pensado e avaliado. Os trechos que iremos apresentar a seguir nos demonstram outros sentidos presentes na auto-organização: o aspecto coletivo, solidário, social, cooperativo e reflexivo. Onde o sujeito enquanto indivíduo se percebe no coletivo, entende o seu papel social e político diante da diferença, do respeito e da identidade. Ou seja, um processo que humaniza, politiza e promove o sentimento crítico dos estudantes no processo formativo. Neste primeiro recorte que trazemos a partir da fala da monitora J (2019) ela destaca dois elementos potentes dentro da Escola Família Agrícola, a Pedagogia da Alternância e a Auto-organização dos estudantes e que se encontra presente na estrutura pedagógica da RACCEFAES:

os grandes potenciais que a gente tem aqui: o método de trabalho, que é o método da Pedagogia da Alternância. Então, a gente acha que tem uma preocupação muito grande, as escolas que estão vinculadas com a RACCEFAES refletem muito isso, né. Que é essa questão de avançar no método sobre o conhecimento, no jeito de

ensinar e aprender e como que a gente transforma isso no cotidiano. 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 também.

A monitora J (2019) traz ainda outras faces que a auto-organização estimula e promove, segundo sua experiência formativa e experiência acumulada na própria Escola Família Agrícola. Ou seja, como ela está inserida no currículo e em que perspectiva ela se insere. Mencionada ainda sua percepção quanto a maior evidência ao longo do último ano letivo quando, no currículo, está previsto aos estudantes a formação e organização de uma associação (produtiva, social, comunitária) e diferentes áreas do conhecimento proporcionam a intersecção ainda mais qualificada para se compreender os desafios, os limites e as potencialidades das organizações sociais na sociedade em que vivemos, tendo como pressuposto na formação, a auto-organização. Essas duas perspectivas aparecem no fragmento a seguir:

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.

Eu acho que na quarta série essa integração com os conteúdos da áreas é mais nítido, porque você pega os meninos na quarta série eles tem um estágio que o tema é organizações sociais, na quarta série é que eles estudam em administração toda essa parte do processo de gerência das organizações, de né, de espaços mais dinâmicos que não seja somente uma empresa mas que seja uma organização popular, que seja uma associação. Eles vão fazer o estudo nas disciplinas de história, sociologia que estão relacionadas a compreensão do movimento histórico de organização dos trabalhadores.

A pesquisa, o campo empírico, os sentidos, os instrumentos que propomos utilizar para tentar mapear o que nos move enquanto questão a ser “descoberta”, compreendida, analisada vai permitindo ver para além daquilo que imaginávamos previamente. O que estamos trazendo aqui são leituras que se sustentam a partir das experiências formativas de monitores da Escola Família Agrícola sobre pressupostos políticos, sociais, pedagógicos, cognitivos e filosóficos materializados nas práticas curriculares na Escola. Esses olhares e essas falas vão alargando nossa compreensão e permitindo compreendê-las mais profundamente. A monitora D (2019) traz aspectos filosóficos a partir de como ela compreende e vê a auto-organização no processo formativo dos estudantes na Escola Família Agrícola. Assim menciona ao ser questionada do momento em que os estudantes se sentem mais desafiados no processo formativo na Escola:

Eu acho que não é o currículo, mesmo que os meninos quando chegam aqui, nós somos exigentes do ponto de vista da formação, da produção, né, do estudo em si, da dedicação e da responsabilidade com o estudo, mas eu acho que esse não é o choque principal dos meninos. É a auto-organização.

É porque em casa eles fazem o que querem, na hora que querem, se quiserem, né!? Muitas vezes nem os pais têm como controle. Ou os pais alimentam os caprichos, né. E aqui não é um espaço de capricho, de favoritismo. É um espaço de equidade, de justiça, de relações solidárias, né. Não é eu fiz a minha parte e eu cuidei do meu e o do outro fica lá, eu cuidei do que é nosso. Então, eu acho que é um dos choques maiores. (Vivenciam) a lógica do servir, né! A gente só vive servindo o outro.

Percebe-se o papel solidário e cooperativo que a auto-organização estimula e proporciona aos estudantes. Solidariedade e cooperação são elementos que, guardadas as diferenças de realidade e características das escolas, é apontado por Brodhagen (2001) como aspectos indispensáveis e que foram estimulados a partir das práticas curriculares aos estudantes da Escola Madison e

que Apple e Beane (2001) destacam como exemplos de trabalhos fundamentais para a materialização de Escolas Democráticas. Entretanto, igualmente merece destaque a importância, a relevância e a responsabilidade do currículo, das práticas curriculares e dos educadores que, não minimizam e/ou desprezam o papel do conhecimento na Escola do Campo. Algo que, em muitos casos àqueles que produzem (ou deveriam produzir) políticas públicas educacionais ao campesinato sem ter o compromisso com a emancipação social e humana, com a autonomia, acham que qualquer conhecimento é suficiente para esse segmento social.

A monitora D (2019) aponta ainda um grande desafio que, segundo ela, não somente está presente na Escola Família Agrícola em que atua mas se apresenta aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS). Um desafio que encontra eco nos preceitos a análises realizadas por Christian Laval e que Machado e Necchi (2018) destacam, ou seja, o poder da narrativa neoliberal na atual sociedade calcado num discurso permeado por ações que penetra indistintamente todos os extratos sociais impondo uma única visão de mundo com valores: que desumanizam, não solidários, não cooperativos, que fragilizam a democracia e, muitas vezes, negam a condição humana (ARENDRT, 2001). Assim a monitora D destaca:

A dificuldade do sistema de auto-organização, em todos os CEFAS que a gente comenta e conversa com outros Cefas também, é a, mesmo essa característica aí, o que eles carregam do senso comum das vivências anteriores. As experiências anteriores ao CEFAS, né. Os meninos que inclusive vem de outros CEFAS eles tem mais, é, já conseguem se introduzir melhor e compreender o processo melhor. Mas, a importância, o desafio e a relevância desse, do processo de auto-organização é mesmo essa oportunidade de vivenciar uma mini-sociedade 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 tem 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.

A abordagem da monitora D traz o desafio posto à Escola ao proporcionar aos estudantes uma formação com preceitos e valores mais fraternos, humanos, solidários associados à transformação da realidade em que vivem. Uma transformação nas relações familiares e sociais, políticas, de trabalho indicando alternativas ao modo de vida proporcionado pelo capitalismo em seu estágio neoliberal. Ela aponta ainda que tais contradições presentes na realidade em que os estudantes vivem não se restringem às questões de classe. Ou seja, são atravessadas pelas questões de gênero e da perda de valores. Temas cada vez mais relevantes e presentes na realidade atual, seja no cotidiano de nossas cidades, seja no cotidiano do campo em nosso país. O contraditório, segundo a monitora D se apresenta também na vivência dos estudantes ao longo do ano que na Pedagogia da Alternância, na Escola Família Agrícola pesquisada, se dá intercalando-se uma semana de sessão (de segunda à sexta-feira) na Escola, com um semana de estadia (na semana seguinte) em casa. Ou seja, na Escola vivenciam uma experiência de cooperação, de organização coletiva, de disciplina com tarefas previamente planejadas pelo grupo (funções que efetivam a pedagogia no sentido mais amplo: seja na relação com o conhecimento, seja na relação com o trabalho; a reflexão e a ação), de respeito com a diferença e, que são desafiadas pela realidade em que vivem em casa, na comunidade

em que estão ou no trabalho que realizam quando dos períodos de estadia. Tal perspectiva aparece no fragmento seguinte (MONITORA D, 2019) não com o sentimento de que não se pode mudar a realidade, antes pelo contrário, com a esperança de que as alternativas para a transformação existem e que podem ser potencializadas a partir dos processos formativos, a partir da Educação, a partir da Escola do Campo:

Você pensar diferente, por exemplo: você não ser machista numa sociedade machista como que as pessoas te tratam? Você não ser egoísta numa sociedade de egoístas, como que as pessoas te tratam? É, você é besta, é bobo. Acho que a gente tapa os ouvidos como lá a história do surdo que alcançou o prêmio no pau de sebo, então tapa os ouvidos, né. Mas é sofrido pois a gente restringe nossas relações sociais, né, por conta disso. É sofrido também para os meninos mas é um processo transformador porque você compreender, compreender as situações, as estruturas que te oprimem e conseguir ver que pode ser diferente, é libertador.

Os desafios anteriores trazidos pela monitora D (2019), no que se refere aos estudantes vivenciarem ao longo dos quatro anos de seu processo formativo na Escola Família Agrícola, em que alternam tempos e espaços de formação também se apresentam à Escola. A monitora J (2019) explica como é construída a norma que estrutura a auto-organização, o seu papel na materialização do trabalho coletivo e a sua dinâmica.

Mas é sempre assim, a auto-organização é um espaço de aprendizado constante. Então, todo momento, por exemplo, que existe uma atitude do estudante que desvincula dos princípios da auto-organização, dos princípios da solidariedade, dos princípios da organização coletiva. Então, a qualquer momento que isso aconteça, o estudante é levado a refletir sobre isso. Então, todo início de ano, com todas as turmas eles fazem, faz a leitura da norma, faz mudanças, sugere mudanças e tudo isso vai passando pelo crivo da equipe. Então a formação vai acontecendo nessa dinâmica. A

formação acontece no cotidiano, mas é um choque. Os meninos estão vivendo, é um choque sempre, porque mesmo chega um estudante na terceira série que já conhece o estatuto, conhece as normas, está na coordenação. Agora, os vícios da prática artesanal, os vícios que a gente aprende na cultura eles ainda se manifestam. Mas no cotidiano esse movimento assim de entender os problemas como oportunidades pedagógicas faz muita diferença. Então, nenhuma situação de desafio que o estudante se envolva a gente entende com rigidez, com autoritarismo. A gente sempre pensa que o estudante tem que refletir sobre o que ele fez, pensar numa proposta de encaminhamento de transformar aquela ação numa ação positiva. E nesse movimento a formação vai acontecendo. Os estudantes que saem da Escola manifestam muito isso e a gente nota muito isso de que a auto-organização é um espaço de transformação mesmo dos sentimentos, das ideias que se tem. Aquilo que o V. te falou na hora que ele, que ele foi te entregar a lembrança, que **a organização é a ordem que liberta**, isso é a palavra de ordem na associação. Então, que é isso mesmo, de eles entenderem que eles podem fazer qualquer coisa: assim que esteja vinculado aos princípios e que não fuja dos objetivos do projeto da associação. (grifo nosso)

No destaque feito no fragmento anterior, a monitora J se refere a um pequeno *regalo* que o estudante V me deu verbalizando ao grupo presente a frase em destaque quando de uma mística que congregou estudantes e monitores alusiva ao dia do professor. Algo que nos pareceu espontâneo e natural, ou seja, uma simbologia do quanto vão assimilando os preceitos, os valores e as práticas participativas e coletivas da auto-organização no processo formativo e também nas práticas que envolvem suas relações em sociedade. Elementos que podemos perceber igualmente nas falas tanto do Monitor A (2019) quanto do Monitor M (2019):

Então, de tudo aqui desenvolvendo essa parte de planejamento, de organização, de liderança e depois podem estar contribuindo nessa parte também no campo mais social, de integração em associações, de participação na comunidade, igreja, no que for. Eles têm uma

base nessa parte de coordenação e liderança para depois estarem participando. É uma coisa que leva para a vida toda. (MONITOR A, 2019)

Essa experiência onde tem os estudantes da educação básica e do ensino médio profissionalizante, você vê a qualidade que, o valor que tem esse trabalho da auto-organização na vida humana dos estudantes, dos jovens, das meninas, dos rapazes, é impressionante. Rapaz que era estúpido, valentão, né: se torna um educador, um pai, cuida das crianças, muda a vida em casa. (MONITOR M, 2019)

Esses dois fragmentos reforçam elementos que fazem parte de uma percepção mais ampla e que se estende à sociedade feita por Apple e Beane (2001): a centralidade do bem-comum à democracia. “Por esse motivo, as comunidade de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição.” (APPLE e BEANE, 2001, p. 22) Portanto, se percebe no cotidiano seja escolar, comunitário, familiar ou das relações de trabalho, o princípio da solidariedade que faz com que o indivíduo perceba as necessidades do outro e, de maneira que a coletividade se imponha diante de cada indivíduo. Ou seja, a competição – característica neoliberal – passa a ser insignificante.

Todos os elementos que destacamos em alguma medida são significativos e indicam a estrutura, as potencialidades e também alguns dos desafios que a auto-organização enquanto prática curricular estimula e desenvolve nos estudantes da Escola Família Agrícola capixaba investigada. Nessa mirada que realizamos e que, de acordo com o que propõe Ciavatta (2009), descrevemos, interpretamos e analisamos os sentidos da auto-organização. Elementos que, segundo Ciavatta (2009) estruturam análises que têm como referência metodológica os Estudos Comparados em Educação. Ainda assim, os fragmentos aqui apresentados nos fazem perceber muitos indícios de que a auto-organização potencializa a democracia na Escola (do Campo) no contexto pesquisado: elemento central na investigação que realizamos. Ou

seja, que realmente é indissociável práticas curriculares (democráticas) de Escolas Democráticas como apontam Apple e Beane (2001). Descrição e interpretação que nos auxilia a responder a questão dos curriculistas críticos – e que já apresentamos na primeira parte deste texto: “O que é uma escola democrática?” (APPLE e BEANE, 2001). Assim, finalizamos esse olhar sobre a auto-organização na Escola Família Agrícola com o excerto da Monitora J (2019) que reforça tal percepção:

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**.

No segmento seguinte, iremos a título de síntese, aprofundar a análise dos principais aspectos presentes a partir da interpretação da auto-organização na Escola Família Agrícola com prática curricular democrática e capaz de apontar para outro horizonte que não aquele presente em escolas neoliberais. Ou seja, uma alternativa ao currículo, à Escola e à Educação (do Campo) que inspire práticas curriculares que humanizem, emancipem e produzam conhecimento a partir das realidades camponesa capaz de transformação social.

## CONCLUSÃO

A democracia é um conceito polissêmico e nos acompanha desde a antiguidade. Entretanto, o presente tem nos mostrado tanto no plano nacional como ao redor do mundo ser um tema latente e no qual filósofos, cientistas políticos, sociólogos, economistas, psicanalistas, jornalistas e pedagogos têm se debruçado diante das inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas pelas

quais democracias tradicionais tem colapsado na contemporaneidade.

Saviani (2008), ao analisar a Educação e a Escola, dedica-se em Escola e democracia a descrever a importância da democracia na Escola e o papel da Escola democrática na construção de uma sociedade com justiça social, fraternidade coletiva e conhecimento transformador capaz de fazer com que a realidade seja modificada. Ou seja, o conhecimento é fundamental às classes populares para a participação social, construção da felicidade individual (e familiar) e oportunidades que façam dos sujeitos, cidadãos com direitos e sensíveis às suas responsabilidades e obrigações. Perspectiva que Apple e Beane (2001) reforçam ao apresentar e descrever experiências de escolas democráticas nos Estados Unidos e ratificar a cada vez mais urgente necessidade de disseminação de trabalhos nessa direção para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Portanto, o currículo torna-se campo central na análise das práticas curriculares que apresentamos ao longo do texto. Ou seja, através das práticas curriculares na Escola o currículo vai se constituindo e se materializando. O currículo que passa a ser vivido, experimentado e ressignificado na relação entre o conhecimento escolar (ressignificado a partir do conhecimento científico) e os saberes, conhecimentos e vivências que são trazidos da realidade em que os estudantes estão inseridos. Quando este recorte leva em consideração à Escola do Campo, esse entrelaçamento, essas relações e essas disjunções parecem ter um sentido ainda maior no processo de formação e na aprendizagem contextualizada, que leva em consideração as vivências cotidianas dos camponeses e camponesas que vivem do meio rural em nosso país.

A inserção à Escola Família Agrícola, os relatos dos monitores e os recortes de suas falas com relação a auto-organização nos fizeram perceber tal prática como potente não somente como instrumento pedagógico mas, sobretudo, como prática completamente inserida ao currículo que materializa a participação, a solidariedade, a responsabilidade e o trabalho

coletivo em tempos onde a individualização, a competição e a desumanização dos processos sociais cumpre um papel indispensável na subjetivação e consolidação do neoliberalismo.

A análise realizada ao longo da investigação tem nos mostrado aquilo que Dardot e Laval (2017), Ball (2016) e Apple (2006; 2017) tem nos indicado quando se referem às experiências que se multiplicam ao redor do mundo não somente de resistência mas indicativas de que a narrativa neoliberal não é única – apesar de hegemônica – na sociedade e nos espaços educativos na contemporaneidade. Ou seja, que também na Escola há brechas para a construção de outros caminhos, outras experiências e conhecimentos fundamentais para a justiça social sustentadas por práticas democráticas. Segundo Apple (2006, p. 76): “A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela. É justamente essa ação que precisa ser revelada.”

Por outro lado, a análise das entrevistas e dos princípios que fundamentam a auto-organização enquanto prática curricular presente na Escola (Família Agrícola), nos faz perceber, igualmente, uma das intencionalidades preconizadas por Caldart (2020, p. 9) quando analisa a função social das Escolas do Campo. Escola, segundo a pedagoga, pensada como ambiente educativo que compreenda as relações sociais presentes no dia a dia e no cotidiano de seu entorno, os tempos e espaços que compõem a formação dos sujeitos e as disputas ideológicas que vão se constituindo ao longo da história. Assim, destaca (CALDART, 2020, p. 9):

A escola pode ajudar no cultivo de **relações sociais de igualdade, de participação democrática, de respeito à diversidade e tratamento multidimensional da vida**. Fará isso melhor se conseguir captar e potencializar pedagogicamente formas de trabalho e de sociabilidade que têm sido cultivadas nas lutas sociais do campo e no trabalho de resistência das comunidades camponesas. E se ao

mesmo tempo problematizar tradições de dominação e de conservadorismo presentes nessas comunidades, pelo cultivo da liberdade fraterna de crítica e pela familiarização com o desenvolvimento cultural da humanidade. Em suas diferentes expressões estéticas, artísticas, filosóficas, científicas; em suas contradições e sua riqueza histórica. (grifo nosso)

Relações sociais igualitárias, que estimulam a participação e promovem a reflexão e ação democráticas nos espaços escolares, comunitários, familiares e produtivos. Que não dispensam o conhecimento como essencial à liberdade de pensar, de agir e para aperfeiçoar os modos de produção na propriedade rural em conexão com a vida coletiva e a responsabilidade de equilíbrio ambiental. Destaques recorrentes nos excertos dos quatro monitores e que indicam a natureza pedagógica e política das práticas curriculares no fortalecimento de uma formação humana e transformadora à Escola e à Educação do Campo. Leitura que reforçamos a partir do fragmento da Monitora J (2019): “A auto-organização eu acho que é um potencial muito grande pelo nível de formação humana, política que a auto-organização promove nos estudantes.”

A auto-organização, mesmo diante de desafios e contradições, parece nos sinalizar na direção de práticas curriculares democráticas e alternativas aos efeitos do neoliberalismo à Educação e à Escola (do Campo).

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio. **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael. **A luta pela democracia na Educação crítica**. e-Curriculum. PUCSP, 2017. p. 894-926.

APPLE, Michael W.; BEANE, James (Orgs.) **Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W.; BEANE, James. **O argumento por escolas democráticas**. p. 9-44. In.: APPLE, Michael W.; BEANE, James (Orgs.) **Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W.; BEANE, James. **Lições das escolas democráticas**. p. 151-157. In.: APPLE, Michael W.; BEANE, James (Orgs.) **Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael. AU, Wayne. **Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica**. p. 100-113. In.: APPLE, Michael. AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BALL, Stephen. **Como as Escolas fazem as políticas: atuação em Escolas Secundárias**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.

BRODHAGEN, Bárbara L. **A situação tornou-nos especiais**. p. 127-150. In.: APPLE, Michael W.; BEANE, James (Orgs.) **Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **A função social das escolas do campo e os desafios educacionais do nosso tempo**. Texto da Aula Inaugural do Curso em Licenciatura em Educação do Campo, 2020. Tramandaí: UFRGS/Campus Litoral Norte, 2020. <https://www.ufrgs.br/educampolitoral/?p=1206>

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; BRASIL, Pereira Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 257-272.

ClAVATTA, Maria. **Estudos comparados**: sua epistemologia e sua historicidade. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

FEU, Jordi; SIMÓ, Núria; SERRA, Carles; CANIMAS, Joan; LÁZARO, Laura. **Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: dimensiones e indicadores**. p. 101-126.

In.: La gobernanza escolar democrática: más allá de los modelos neoliberal y neoconservador. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2016.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro - São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao Ensino Público. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MACHADO, Ricardo; NECCHI, Vitor. Apesar das desproporções, o Comum continua sendo a principal ameaça ao neoliberalismo, segundo Christian Laval. IHU On-Line Revista Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 26 set. 2018. Disponível em:

<<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583093-para-christian-laval-apesar-dasdesproporcoes-o-comum-continua-sendo-a-principal-ameaca-ao-neoliberalismo>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MARIANO, Alessandro. **Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST**. p. 175-180 In.: CASSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOLINA; Juan Antonio. **O coronavírus e o fim do neoliberalismo pós-moderno**. Portal: Nuevatribuna.es.Page7Comunicación.

Madri. Disponível em: [https://www.nuevatribuna.es/opinion/juan-antonio-molina/coronavirus-fin-neoliberalismo-posmoderno/20200314093616172036.html?fbclid=IwAR1byUOj\\_oDwHNw3ZXiTH\\_TLPjxL4eDwh\\_YDolMSfYsIvEuNemU\\_qDRRo5zQ](https://www.nuevatribuna.es/opinion/juan-antonio-molina/coronavirus-fin-neoliberalismo-posmoderno/20200314093616172036.html?fbclid=IwAR1byUOj_oDwHNw3ZXiTH_TLPjxL4eDwh_YDolMSfYsIvEuNemU_qDRRo5zQ). Acessado em: 16 de março de 2020.

MST. Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação nº 13 - Edição Especial. Setor de Educação do MST. 1ª edição, agosto 2005. Veranópolis-Curitiba: Iterra/Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 1ª reimpressão. Vitória: EDUFES, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Adenilde S.; *et al.*, (Orgs.). **Educação do Campo: saberes e práticas**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

# EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: OBSERVAÇÕES A PARTIR CONTEXTO DO NEOLIBERAL

Maira Graciela Daniel

“Ideias” são elas mesmas tecnologias para perseguir  
investigações. Não é apenas o caso de as ideias  
estarem embutidas nas práticas; elas *são* práticas  
técnicas de tipos situados.  
Donna Haraway

## INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende analisar a temática da educação científica e tecnológica no contexto do Ensino Médio Técnico, utilizando o aporte teórico de análise social crítica contemporânea. O trabalho está dividido em três partes, além da introdução e da conclusão, e tem como eixo condutor a relação entre a educação científica, o currículo escolar e o contexto econômico. As observações teóricas partem das práticas desenvolvidas no Ensino Médio Técnico tendo como cenário uma escola técnica, localizada no município de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

Os elementos da cultura científica ou alfabetização científica estão historicamente entrelaçados com o mundo escolar na forma do currículo e com a economia. No entanto, é na contemporaneidade que os contornos dessas práticas escolares assumem importantes ambivalências. Se por um lado o processo de alfabetização científica faz parte da democratização do ensino, por outro podemos pensar em quais condições isso acontece. No desenvolvimento do artigo, tenta-se fazer essa abordagem, buscando interpretar o presente cenário de construção dessas

ambivalências e suas implicações no processo formativo do estudante contemporâneo.

Em termos históricos, desde o século XVII, filósofos já destacavam a importância de que as pessoas fossem instruídas sobre a ciência ou sobre o conhecimento científico. A ciência passou a fazer parte da cultura ilustrada. Atualmente, é na escola que as juventudes são iniciadas no mundo científico. A alfabetização científica é um dos variados termos utilizados para caracterizar a relação entre o período escolar das juventudes e a aproximação ao ensino de ciências. A abordagem desse artigo trata especificamente da relação que se estabelece através do fomento à participação de feiras de ciências escolares, voltadas aos estudantes de Ensino Médio, especificamente o integrado ao ensino técnico. Essas feiras de ciência existem há bastante tempo e têm sua realização consolidada no universo escolar. No decorrer do texto, serão apresentados alguns elementos de contextualização e caracterização desses eventos.

## **A ECONOMIA QUE NOS SINCRONIZA**

No século XIX, a Europa passa pela hegemonia do capitalismo liberal. Nessa fase, os Estados não se apoiavam no poder público para a regulação do mercado interno. A produção e a troca aconteciam de forma autônoma. Enquanto isso, nas economias coloniais, as populações viviam de modo bem distante da realidade europeia. A autora americana Nancy Fraser (2020) chama esse contexto de “imperialismo do livre-comércio”.

No século XX, após crises e contradições do capitalismo liberal, é com o final da Segunda Guerra e pós-Revolução Russa, que um novo modelo de regime é vislumbrado. Um regime em que o capitalismo é administrado pelo próprio Estado, também chamado de Estado de bem-estar social, sendo que essa característica imprime um caráter político à condição de cidadania das democracias. Conforme destacam Dardot *et al.* (2021, p. 93),

Eles investiram em infraestrutura, assumiram alguns dos custos da reprodução social, promoveram o pleno emprego e o consumo da classe trabalhadora, aceitaram sindicatos de trabalhadores como parceiros em negociações empresariais trilaterais, controlaram ativamente o desenvolvimento econômico, compensaram por ‘falhas no mercado’ e, de maneira geral, disciplinaram o capital para seu próprio bem.

Seguindo o curso histórico, conforme destacado por Fraser (2020), atualmente o mundo vive o que pode ser interpretado como capitalismo financeirizado. A relação entre economia e política foi transformada no atual regime. Nele, o capital financeiro passou a orientar Estados e públicos de acordo com os interesses de investidores privados. Segundo a autora, “ironicamente, nesse regime, a capacidade do Estado é usada para construir estruturas de governança transnacionais que dão poder ao capital a fim de disciplinar cidadãos e públicos, para os quais o poder público deveria, em tese, prestar contas!” (FRASER, 2020, p. 93). No capitalismo financeirizado, a dívida tem um papel importante no exercício da governança. É através dela que o capital exerce influência sobre diferentes populações, tanto do centro quanto da periferia do capitalismo. Da mesma forma, é através da dívida que a lógica da administração austera é imposta aos cidadãos, independentemente do resultado de eleições democráticas. Isso torna o contexto instável, podendo levar a crises de caráter global. Ainda de acordo com Fraser (2020), o capitalismo configura uma ordem social institucionalizada que foi se transformando ao longo da história. “Em cada fase, as condições políticas da economia capitalista assumiram forma institucional diferente, tanto no nível do Estado-territorial quanto no âmbito geopolítico” (FRASER, 2020, p. 94). As contradições políticas de cada regime mobilizaram diferentes formas de luta social.

A condição atual do capitalismo neoliberal financeirizado ainda padece de compreensão pois a estamos vivendo. Entre os destaques perceptíveis, podemos apontar a dívida como um fator

de acumulação por expropriação e uma “nova dinâmica de subjetivação política” (FRASER, 2020, p. 127). Conforme esta, a relação torna-se contínua e de um lado “temos uma massa crescente de sujeitos expropriáveis e desamparados; na outra, a diminuição das categorias de trabalhadores-cidadãos protegidos e explorados; no meio, uma figura híbrida, formalmente livre e muito vulnerável: o trabalhador-cidadão-expropriável-e-explorável” (FRASER, 2020, p. 127). O surgimento desse indivíduo está associado ao processo de precarização das condições de trabalho, ao enfraquecimento dos sindicatos dos trabalhadores e a cortes de bens públicos e serviços sociais, medidas executadas em todos os continentes, mas com mais dramaticidade nos países do capitalismo periférico, como é o caso da economia brasileira. Como aponta Fraser (2020, p. 131), “o capitalismo financeirizado é um regime de expropriação universalizada”.

De forma análoga, Boltanski e Chiapello (2020, p. 22) apontam para a reestruturação do capitalismo que, nas duas últimas décadas, esteve associada aos “mercados financeiros e dos movimentos de fusão das multinacionais num contexto de políticas governamentais favoráveis em matéria fiscal, social e salarial, também foi acompanhada por fortes incentivos ao aumento da flexibilização do trabalho”. A dupla de autores acima citados destaca um elemento de análise muito importante para a sustentação do modelo econômico. Já presente nas obras de Karl Marx e Max Weber, clássicos do pensamento sociológico e econômico, o espírito do capitalismo é o modo como é chamada “a ideologia que justifica o engajamento no capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2020, p. 39). Esse componente ideológico está inserido na complexa interpretação da persistência do capitalismo como condutor dos atos e do mundo vivenciado pelos indivíduos. Conforme Boltanski e Chiapello (2020, p. 53),

para manter seu poder de mobilização, o capitalismo, portanto, deve obter recursos fora de si mesmo, nas crenças que, em determinado momento, tem importante poder de persuasão, nas ideologias

marcantes, inclusive nas que lhe são hostis, inseridas no contexto cultural em que ele evolui.

De acordo com eles, o novo espírito do capitalismo estaria associado aos valores individualistas, competitivos e flexibilizadores das novas estruturas empresariais em rede e promoveria a mercantilização de tudo, inclusive de nossa subjetividade.

Há também um elemento importante de análise destacado pelos autores Brown (2018) e Dardot *et al.* (2021). Esse grupo de autores aponta para o caráter antidemocrático do momento político e econômico vivido pelo mundo na atualidade. Suas observações partem justamente dos processos eleitorais ocorridos nos últimos anos até 2020, nas Américas e na Europa, que elegeram representantes ligados a partidos políticos de extrema direita. Segundo eles, “para o neoliberalismo, entre a ditadura e a democracia não há diferença de valor, mas de eficácia na garantia do direito privado dos indivíduos e da ordem de mercado” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 10). Para Brown (2018, p. 11), a economia do Norte global está sendo esvaziada de empregos decentes, aposentadoria, serviços e infraestrutura. Os gastos sociais diminuíram e o capital foi em busca de mão de obra barata no Sul global. Nesse sentido,

a guerra neoliberal apresenta três características gerais: primeiro, pretende atacar os direitos sociais; segundo, alimenta-se de diferentes estratégias de ação; terceiro, utiliza-se de alianças com as oligarquias locais tendo por alvo coletivos populacionais. Essas práticas almejam, além da defesa da ordem global, um regime político e social antidemocrático, com a consolidação de uma liberdade que assegure nada mais que o empreendedorismo e o consumo. Talvez possamos dizer que a grande novidade da racionalidade neoliberal é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo (BROWN, 2018, p. 11-12).

De acordo com essa afirmação, a autora Wendy Brown aponta que, nos ideais do liberalismo clássico, havia a compreensão da autonomia e da liberdade individual, bem como da concepção de democracia moderna. O panorama muda com o economização do Estado, da sociedade e dos sujeitos:

A descentralização da produção no pós-fordismo, a disseminação de conhecimento e propaganda pela internet e a diminuição da soberania estatal, somadas à descentralização da governança e à delegação de autoridade, próprias do neoliberalismo, não significam que o poder propriamente dito tenha sido delegado ou disseminado. Ao contrário, as fusões de domínios de atividade até então distintos geraram novas formas e intensidades de poder. (BROWN, 2018, p. 24).

O contrato social moderno, em que o Estado protegeria o indivíduo, é substituído pela responsabilização do próprio sujeito. Esses são obrigados a sustentar a si e são culpabilizados pelas desgraças do todo.

O sociólogo Bauman (2007) analisa o contemporâneo a partir de uma percepção diferente, pois parte da adjetivação do contemporâneo como líquido. O autor compreende que as mudanças que estão em curso são seminais e interconectadas, trazendo como consequência responsabilidades que recaem sobre a esfera individual ou abrem espaço para as forças do mercado, daquilo que anteriormente fora associado ao papel do Estado. Bauman destaca, também, a fragmentação episódica que pontua a vida do indivíduo contemporâneo passando a ser caracterizada pelo colapso do planejamento da ação a longo prazo. Para compreender analiticamente o significado da 'liquidez' do mundo contemporâneo, podemos fazer uso de vasta produção interpretativa que percebe a configuração de uma nova razão de mundo. Essa nova razão seria a neoliberal, a qual modela a nossa existência e a nossa subjetividade, de tal forma que, para Dardot e Laval (2016, p. 322), "o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial". O neoliberalismo é a

nova razão do capitalismo contemporâneo. E essa razão tende a estruturar a ação dos governantes e dos governados.

Segundo os dois autores, o sujeito neoliberal ou o *neossujeito* é aquele que se envolve plenamente na atividade profissional. O engajamento deve ser completo de tal forma que o

(...) efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

A racionalidade neoliberal, através de processos de subjetivação, estimula o sujeito a agir sobre si mesmo, para se fortalecer na competição. A empresa torna-se um modelo de ação, configurando uma disposição interior, um *ethos* voltado para o trabalho de vigilância sobre si mesmo, cujos procedimentos de avaliação reforçam e verificam esse controle. Segundo essa lógica neoliberal de interpretação e existência no mundo, o indivíduo torna-se responsável pela valorização e pelo reconhecimento do seu trabalho, sendo o empresário de si mesmo. Portanto, “o uso da palavra ‘empresa’ não é uma simples metáfora, porque toda a atividade do indivíduo é concebida com um processo de valorização do eu” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335). O indivíduo deve buscar um sentido para a sua vida, integrando vida pessoal e profissional por meio do *empresariamento de si*, pois “trata-se de uma ética pessoal em tempos de incerteza” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336).

Esse novo sujeito é proprietário de capital humano e tem a responsabilidade de construir o seu caminho diante dos riscos dos tempos incertos. É sobre ele que recaem todas as consequências das escolhas. É esse sujeito que precisa dar conta dos problemas e buscar o sucesso e a rentabilização em todas as esferas da vida.

## CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO MUNDO DA RAZÃO NEOLIBERAL

Na difícil seara de tentar compreender características do mundo contemporâneo e tendo a percepção da possibilidade de um raciocínio que possa tangenciar questões importantes, buscase apresentar a relação entre ciência e tecnologia no mundo com vazão excessiva de razão neoliberal. A relação existente entre ciência e tecnologia foi evidenciada ou popularizada pela urgência sanitária que surgiu em consequência da pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

No entanto, esse entrelaçamento vem de longe. Nessa distância percorrida pela história, devemos sempre lembrar da natureza humana e social de toda a produção de conhecimento. A história da ciência não é, portanto, uma história linear, nem a história da tecnologia. Ao longo do tempo, a ciência moderna foi se transformando ou se adequando conforme as necessidades históricas e econômicas, de tal forma que podemos pensar nessas práticas como culturais e sociais. Na esteira de interpretação de Dominique Pestre, citado por Romero (2016), é fundamental destacar que a

ciência moderna não é apenas um modo de saber, mas é uma atividade de natureza prática. Por meio da experimentação controlada, da observação sistemática, das matemáticas, da utilização de correlações digitais e de modelizações, essa forma de conhecimento permite um certo controle sobre os fenômenos e sobre a natureza. É uma maneira de abordar questões que permite uma ação eficaz, podendo transformar-se facilmente em tecnologia (ROMERO, 2016, p. 901).

É nesse sentido que lembramos o conceito da tecnociência. Para a presente análise, compreende-se a tecnociência como “o entrelaçamento entre os dispositivos de produção de conhecimento científico, as técnicas e o capitalismo no interior da racionalidade de governo atual” (CASTELFRANCHI, 2008, p. 9). No entanto, é

com o imperativo da racionalidade neoliberal que a tecnociência ganha um novo patamar, de tal modo que ela

se configura como uma prática quase uníssona, inserida em um projeto social em que os valores dos mercados sobredeterminam princípios universalistas, dando lugar a uma moral fundamentada na individualização, na atomização social, movida pela volatilidade da circulação de capitais e pela formação de um senso comum narcisista e hedonista, porém, de forte componente autodestrutivo (CHAVES, 2021, p. 44).

A discussão sobre a tecnociência tangencia a conexão entre o conhecimento e a realidade histórico-social. Para Esther Díaz (2007, p. 138, tradução nossa), o “ser tecnocientífico se produz onde a racionalidade não se separa dos afetos, o conhecimento não se produz isolado dos dispositivos econômicos, a investigação não fica isenta da responsabilidade moral e o respeito pela natureza segue sendo uma assinatura pendente”. De acordo com a autora, há uma evidente aproximação entre ciência e técnica desde meados do século XX, e é a partir das articulações com o mercado que a tecnociência é administrada. Conforme Silva (2012, p. 50-51),

a tecnociência é mobilizada por um conjunto de práticas (internas ou externas à pesquisa básica) que regulam a produção de conhecimento na contemporaneidade. A tecnociência, enfim, pode constituir-se como estratégia política que articula positivamente a ciência e a tecnologia às dinâmicas do capitalismo atual.

Os autores citados acima e os conceitos por eles abordados trazem a tradição de interpretação inaugurada por Michel Foucault como pano de fundo, pois, segundo o autor,

(...) as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade. Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a

partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações de verdade (FOUCAULT, 2002, p. 27).

A tecnociência, enquanto dispositivo, está presente nas práticas escolares desenvolvidas na educação brasileira contemporânea, em especial, as relacionadas ao objeto de discussão deste texto, em que interessa perceber as aproximações existentes entre ciência e tecnologia no currículo escolar. As reformas que promoveram mudanças na organização curricular do Ensino Médio e do Ensino Médio Técnico nas últimas décadas buscaram uma adequação das escolas ao cenário econômico competitivo internacional. Os jovens formados nessas condições terão acesso a currículos flexíveis e atraentes e estão inseridos, na perspectiva da sociedade do conhecimento, na construção do país do futuro contribuindo para o seu desenvolvimento econômico. Essas políticas curriculares, desenvolvidas a partir dos valores tecnocientíficos, podem ser associadas ao individualismo, à competitividade e, portanto, ao sujeito capaz de rentabilizar a si mesmo. Os conceitos discutidos até aqui dão conta de um desenho de cenário que é fragmentado e incompleto, mas que compõe a lógica de organização de uma gramática neoliberal e neoconservadora, estruturante do capitalismo atual e, dessa forma, constituinte do indivíduo contemporâneo.

Na próxima seção, apresenta-se o palco de desenvolvimento deste capítulo através da contextualização do cenário onde se desenvolvem as práticas de educação científica e tecnológica no Ensino Médio integrado ao Técnico.

## **O CURRÍCULO ESCOLAR, AS FEIRAS DE CIÊNCIA E AS APROXIMAÇÕES COM A TECNOCIÊNCIA**

Uma definição de currículo escolar, pensando nas práticas escolares cotidianas, aproxima-se do que escreve Silva (2010). A concepção de currículo não pode ser definida sem analisar as

relações de poder, pois entendemos o currículo como um produto resultante das disputas intrínsecas às relações sociais. E, conforme destaca o autor, o currículo pode ser compreendido como: “1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (SILVA, 2010, p. 17), bem como as questões culturais.

A escola que é o cenário que possibilitou as reflexões até aqui desenvolvidas é a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, já citada no início desta escrita. Um dos argumentos mais conhecidos ou repetidos, usados para exemplificar a ideia de uma escola que tem relacionado ensino e pesquisa no seu cotidiano, é o que vincula a Fundação Liberato à participação em feiras de ciências, através do envio de seus alunos para exporem os trabalhos de pesquisa em feiras de ciências para estudantes do Ensino Médio. E, por organizar duas feiras, uma interna e outra externa. Essas são chamadas, respectivamente, de Feira Interna de Ciência e Tecnologia (FEICIT) e Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (MOSTRATEC).

Além das feiras, a Fundação Liberato tem cursos de Ensino Técnico Profissionalizante, que são integrados ao Ensino Médio, e os outros cursos que são ministrados no turno da noite. As feiras de ciências fizeram e fazem parte da história da educação brasileira e da história da Fundação Liberato. No próximo parágrafo, falaremos brevemente dessa história e da forma como essas duas trajetórias são entrelaçadas.

Para trazer apontamentos sobre o histórico de surgimento das feiras de ciências no Brasil, é importante compreender o contexto social e político em que isso ocorre. Nos anos 1950, o mundo experimentava as consequências do fim da Segunda Guerra Mundial e do corrente conflito chamado de Guerra Fria, caracterizado como um conflito não-armado, no entanto bastante competitivo, que foi protagonizado pelos Estados Unidos, EUA, e pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS. As duas potências mundiais estendiam seus braços de influência e controle,

alcançando os países vizinhos, e, dessa forma, mostravam o seu poderio de ameaça e competição.

Dentre as diferentes formas que o conflito entre os dois países era explicitado, uma delas estava relacionada à corrida espacial. Nesse embate, a URSS saiu na frente com o lançamento do satélite *Sputnik* no ano de 1957, provocando uma crise no mundo ocidental. Conforme destaca Zuliani (2009), a partir desse evento, os EUA, compreendendo que o protagonismo das grandes transformações tecnológicas e sociais de um país podiam estar ligadas à educação, promoveram grandes investimentos em educação científica. Além desses incentivos, promoverem mudanças nos currículos escolares, de forma que o estudante, durante sua formação básica, tivesse acesso à educação científica, prioritariamente nas disciplinas ligadas às ciências naturais. Externamente, na busca pelo poder hegemônico, a influência dos EUA provocou alterações no mundo escolar, na formação e organização do currículo em outros países, especialmente na América Latina.

No caso brasileiro, foi através da tradução dos manuais produzidos nos EUA que os recém-criados centros de formação de professores, espalhados em diferentes Estados, começaram a difundir a concepção da denominada educação científica. Os centros foram criados através de ação do Ministério da Educação e estavam situados no Rio Grande do Sul, em São Paulo, em Minas Gerais, na Bahia, em Pernambuco e no antigo Estado da Guanabara, atualmente Rio de Janeiro. De acordo com isso, Mancuso e Leite Filho (2006, p. 12) apontam que

A constituição dos Centros de Ciências, a partir de 1963, juntamente com a intensa atuação do IBECC e, posteriormente a criação da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC) foram estratégias pioneiras na iniciação às ciências, permitindo aos professores e estudantes a realização de experimentos fora do ambiente escolar.

Essas iniciativas fomentaram, intencionalmente, a formação de uma atmosfera inclinada para o desenvolvimento da curiosidade científica nos estudantes brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 também caminhou no sentido de corroborar essa atmosfera, pois incluiu a “disciplina de iniciação à Ciência no ginásio (segunda fase do ensino fundamental) e o aumento da carga horária de Física, Química e Biologia, no ensino médio” (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006, p. 12).

No Rio Grande do Sul, estava localizado o Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS), que ficava sediado em Porto Alegre. O centro foi fundado em 1965 e exercia influência na organização de feiras de ciências em todo o Estado. Os professores de ciências eram ‘treinados’ nesse centro para utilizar a metodologia científica como ferramenta orientadora dos trabalhos de pesquisa a serem desenvolvidos em sala de aula. Segundo Zuliani (2009), foi no RS que as feiras de ciências alcançaram seu maior desenvolvimento, acontecendo, primeiramente, de forma esporádica em algumas escolas e, posteriormente, após oficializadas, passaram a se repetir com regularidade, de acordo com calendário específico. Os autores já citados neste capítulo, Zuliani (2009), Mancuso e Leite Filho (2006), destacam que o primeiro registro da realização de uma feira encontrado no RS está relacionado à Feira de Ciências do Colégio Estadual de Vacaria no ano de 1965. As feiras estaduais de ciências continuaram acontecendo até 1998. Atualmente, elas ainda acontecem de maneira intensa em todo o país, na América Latina e no mundo. De acordo com Mancuso e Leite Filho (2006), cada vez mais, a ideia é interpretar a ciência como parte de um processo, uma possível orientação no modo de pensar que pode trazer soluções para os problemas que a vida apresenta, em contraposição àquela concepção inicial de ciência positivista, que apenas reproduzia o que os manuais americanos diziam. Mancuso e Leite Filho (2006) destacam que, gradativamente, professores de outras áreas de ensino passaram a participar das feiras de ciências nas escolas.

Uma importante definição do que seria uma feira de ciências é da professora Maria Julieta Ormastroni, pois ela destaca a possibilidade de troca dialógica entre os expositores e o público visitante. Segundo a professora,

É uma exposição pública de trabalhos científicos e culturais realizados por alunos. Estes efetuam demonstrações, oferecem explicações orais, contestam perguntas sobre os métodos utilizados e suas contradições. Há troca de conhecimentos e informações entre alunos e o público visitante” (ORMASTONI, 1990, *apud* MANCUSO; LEITE FILHO, p 20).

De modo paralelo e concomitante, a Fundação Liberato também organizava feiras e participava das organizadas por outras escolas. Ao longo do tempo, diversas experiências foram sendo incorporadas, mas o que fica bastante evidente é a reprodução de um padrão americano no modo de organização dessas feiras. Diferentes iniciativas relacionadas à organização de feiras com exposição de trabalhos dos alunos ficaram registradas na memória de antigos professores da Fundação Liberato e na comunidade local. No entanto, há poucos registros em arquivos oficiais, pois estes se perderam com o passar do tempo.

A Fundação Liberato organiza anualmente uma feira de ciências chamada Mostra de Ciências e Tecnologia (MOSTRATEC). No ano de 1985, a MOSTRATEC, que era voltada para os projetos da escola, passou a ter caráter estadual, e foi no ano de 1990 que ela se tornou nacional, recebendo trabalhos de outras escolas do país. A partir de 1994, a feira passou a receber trabalhos de outros países, em especial da América Latina, assumindo um caráter internacional. Nessa feira, reúnem-se jovens alunos de Ensino Médio de todo o mundo para apresentar seus projetos de pesquisa. Atualmente, a MOSTRATEC é considerada a maior feira de ciências da América Latina, para o nível médio de ensino, ao lado da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia, FEBRACE, que acontece na cidade de São Paulo. Essas duas feiras distribuem

prêmios e bolsas de estudos aos alunos em diferentes áreas de pesquisa e também os credencia para participar de outras feiras de ciências nacionais e internacionais.

A maior delas é a Feira Internacional de Ciências e Engenharia, ISEF – International Science and Engineering Fair. Organizada pela Society for Science and the Public (SSP), desde 1950, uma cidade estadunidense diferente organiza a feira a cada ano. Participam do evento projetos de cerca 70 países diferentes de todo o mundo. A primeira delas aconteceu na Filadélfia e inaugurou esse modelo de exposição de trabalhos de pesquisa, competição e premiação de trabalhos dos alunos de ensino médio. Desde 1993, a Fundação Liberato participa da ISEF como feira afiliada, sendo que dois anos após a estreia na feira, no ano de 1995, um grupo de alunos da Fundação Liberato recebeu pela primeira vez uma premiação pelo trabalho de pesquisa apresentado.

A MOSTRATEC consolidou-se enquanto feira internacional de acordo com as possibilidades históricas e sociais que lhe foram apresentadas. As consequências da disputa decorrente da Guerra Fria, bem como os manuais traduzidos pelo CECIRS, que serviram de treinamento para os professores, foram fundamentais para a concretização desse modelo de feira (MÜLLER, 2018).

Outro aspecto relevante, que compõe a trajetória da escola e faz parte dessas confluências históricas as quais possibilitaram eventos, foi a inserção de uma disciplina no currículo chamada Projeto de Pesquisa nos cursos diurnos, processo que se completou no ano de 2009 e continuou até meados de 2021. Isso significa que, a partir do ano de 2009, todos os cursos do turno diurno passaram a ter na sua grade curricular um período semanal dedicado ao estudo de projetos de pesquisa, configurando momentos de estudo específicos à preparação para a participação e a competição nas feiras de ciências. O entrelaçamento entre currículo escolar, feiras de ciências e tecnociência fica ressaltado justamente nesse momento em que os alunos estão preparando seus projetos de pesquisa para as competições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos no capitalismo e seu poder parece ser inescapável. Mas assim também se parecia o direito divino dos reis. Todo poder humano é passível de resistência e mudança por seres humanos. Resistência e mudança muitas vezes começam na arte. Muitas vezes, em nossa arte, a arte das palavras.

*Ursula Le Guin*

Assim sendo, diante do exposto neste capítulo, podemos perceber que as racionalidades neoliberais estruturantes do capitalismo contemporâneo sincronizam o nosso tempo histórico e tendem a estar presentes na formação do currículo escolar, fomentando determinados tipos de práticas escolares e formação de subjetividades específicas. Ao longo deste texto, houve o intento de relacionar as conexões existentes entre a escola e o mundo econômico, por intermédio das feiras de ciências e da tecnociência. A educação científica é compreendida na articulação entre os eixos de ensino – tecnologia e ciência – e pode produzir ambivalências pertencentes a esse tempo histórico. Para além do acesso a esse tipo de cultura, o fomento à participação em competições escolares através das feiras de ciências pode colaborar para a formação de *jovem cientista* ou *aluno pesquisador* dentro dos moldes da subjetivação contemporânea, ou seja, com espírito competitivo e empreendedor.

Turin (2019) pontua a ubiquidade das novas tecnologias como eixo de sincronização de nosso tempo, destacando que essa sincronização não produz homogeneidade, mas sim bolhas algorítmicas que podem interagir entre si. Outra percepção possível de sincronia do tempo contemporâneo é o neoliberalismo. A literatura produziu vastas definições sobre o fenômeno neoliberal,

Todas ressaltam, no entanto, os profundos impactos que o neoliberalismo vem causando no tecido social, nas formas de constituição das subjetividades, na crise dos sistemas políticos. Ele abarca diferentes camadas sociais, do tecnológico ao político, do

econômico ao cultural, constituindo um ‘fato social total’ e revelando-se um dos motores mais potentes de sincronização global, com suas desigualdades geopolíticas incluídas. (TURIN, 2019, p. 18).

Para analisar a consolidação desse fenômeno e a construção da sua hegemonia social, buscou-se observar “como ele fala através de nós, no cotidiano em que nos sincroniza” (TURIN, 2019, p. 18). Para tanto, o objeto de discussão do presente capítulo esteve voltado para a análise das práticas de educação científica e tecnológica no Ensino Médio Técnico através das feiras de ciências. E, com essa análise, tentou-se compreender quais são as interrelações sobre a formação do aluno que se torna pesquisador durante sua vida escolar em tempos em que o discurso do processo formativo individualizado e do *empresariamento de si* ou *rentabilização do eu* se tornaram lugar comum dentro das escolas. Esta conclusão, portanto, não encerra a discussão proposta pela temática do texto, ao contrário, espera-se ter contribuído de alguma forma para o importante debate sobre a formação das juventudes dentro da escola contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.
- BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Zazie Edições, 2018. *E-book*.
- CARVALHO, Evelyn Raquel; DIAS, Maria Sara. Reflexões sobre as tecnologias sociais e o pensamento científico em época de pandemia. *In*: Tecnociência e democracia em tempos de pandemia. **CTS em foco**. ISSN 26759764, n.2, jan/mar, 2021.
- CASTELFRANCHI, Juri. **As serpentes e o bastão**: tecnociência, neoliberalismo e inexorabilidade. 373 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.

CHAVES, Bráulio Silva. A pandemia de Covid-19 entre a saúde pública e a tecnociência. *Tecnociência e democracia em tempos de pandemia*. **CTS em foco**. ISSN 26759764, n.2, jan/mar, 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set/out/nov/dez, 2003.

DARDOT *et al.*. **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

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

DÍAZ, Esther. **Entre la tecnociencia y el deseo**: la construcción de una epistemología ampliada. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2007.

DOWBOR, Ladislau. **Resgatar a função social da economia**: uma questão de dignidade humana. São Paulo: Elefante, 2022.

FERNANDES, Ana Izabel *et al.* **Liberato – 50 anos de Fundação**: histórias de uma trajetória. FETLSVC, Novo Hamburgo: 2017.

FRASER, Nancy. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. São Paulo: Boitempo, 2020.

HARMUT, Rosa. **Aceleração**: A transformação das estruturas temporais no Modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MANCUSO, Ronaldo; LEITE FILHO, Ivo. Feira de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica FENACEB**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 11-43.

MÜLLER, Deise Margô. **Das feiras de ciências à iniciação científica no Ensino Médio profissionalizante**: história da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (1974-2009). 214 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

OLIVEIRA, Carmen Irene Correia. A educação científica como elemento de desenvolvimento humano: uma perspectiva de construção discursiva. **Revista Ensaio**. v.15, n.02, maio/ago, p. 102-122, 2013.

ROMERO, Mariza. A nova história da ciência: entrevista com Dominique Pestre. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.23, n.3, jul-set, p. 899-905, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no ensino médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários**: aceleração, historicidade e semântica neoliberal. Zazie Edições, 2019. *E-book*.

ZULIANI, R. D. **Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e as Feiras de Ciências**. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.



# **A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A INDIVIDUALIZAÇÃO E O EMPRESARIAMENTO DOS SUJEITOS**

Luthiane Miszak Valença de Oliveira

Ao privilegiar a composição de currículos escolares ajustáveis aos perfis dos estudantes, que contemplem os interesses individuais destes sujeitos e garantam o protagonismo de suas escolhas, os critérios de seleção e organização dos conhecimentos escolares são posicionados desde novas configurações. Nas 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 reflexão do autor acima é um importante ponto de partida para buscar demarcar o contexto em que se situa a problematização proposta neste capítulo: as políticas curriculares para o Ensino Médio na contemporaneidade têm na ordem do dia o desenvolvimento de currículos que possam ser ajustáveis aos perfis dos estudantes, aos seus interesses individuais e a sua possibilidade de fazer escolhas conectadas ao seu projeto de vida. Prometer aos jovens a possibilidade de escolha alinhada ao seu projeto de vida faz parte de uma gramática altamente divulgada inclusive em propagandas televisivas e nas redes sociais as quais se associaram a criação de medida provisória que estabeleceu a política denominada “Novo Ensino Médio” e sua alta difusão nos meios educacionais. Nessa direção a tônica do individualização, da escolha e da responsabilização dos sujeitos por seus fracassos e

sucessos caracteriza as intencionalidades da formação das juventudes na contemporaneidade, associada fortemente com a dimensão do projeto de vida. Nessa direção, estruturo esta reflexão em três partes: na primeira apresento uma breve historicização e problematização sobre a atual política de Ensino Médio e como esta se articula com a centralidade da dimensão do projeto de vida. Na segunda, a partir da análise das políticas contemporâneas como o Novo Ensino Médio-NEM (Lei nº 13.415/2017), a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM (2018) busco demonstrar como a construção do projeto de vida aparece de forma contundente nestas políticas e associada a uma racionalidade neoliberal tem como grandes consequências os processos de individualização e responsabilização dos sujeitos por suas trajetórias individuais, seus fracassos e sucessos. Na terceira última parte, apresento algumas reflexões finais, como um convite para olhar os projetos de vida a partir de dimensões plurais, para além de sua lógica disciplinar e conectado com as juventudes de nosso tempo, como temos feito em nossas pesquisas sobre este tema.

## **O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E OS CAMINHOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM PROCESSO DE INDIVIDUALIZAÇÃO E EMPRESARIAMENTO**

Em meados de julho de 2021, ainda em meio a um cenário pandêmico em que as desigualdades de todos os tipos, inclusive as educacionais, foram multiplicadas, o governo federal realizou o lançamento de um cronograma nacional para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas públicas e privadas brasileiras a partir de 2022. No Estado do Rio Grande do Sul, apesar da pandemia causada pelo Covid-19 e da consequente suspensão das aulas presenciais ainda no mês de março de 2020, com retorno gradual iniciado em maio de 2021, o NEM passou por um processo de implementação em 30 escolas-piloto, concluído em 2022, formando as primeiras turmas de terceiro ano e, assim, estabeleceu-

se a partir desse mesmo ano a implementação do então Ensino Médio Gaúcho em todas as escolas do Rio Grande do Sul.

O NEM se apresenta como mais uma das marcantes propostas de reforma curricular para a última etapa da educação básica apresentadas nos últimos anos e que nos conduzem ao inegável diagnóstico de que o Ensino Médio ainda não conseguiu definir sua identidade e, portanto, ao que ele se propõe (KRAWCZYCK, 2009). Também pode-se depreender que a escola – que deveria ser pensada para e com os/as jovens –, ainda não conseguiu efetivamente dialogar com as juventudes (KRAWCZYK, 2011). O Ensino Médio no Brasil foi “marcado por inúmeros ‘reformismos’ que, entre políticas de Estado e políticas de governo, apresentaram mudanças curriculares que não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades das juventudes nessa etapa final da educação básica” (SILVEIRA *et al.*, 2018, p. 102). Soma-se a esse diagnóstico o entendimento, mais uma vez, de que a escola vem buscando atender aos imperativos econômicos, nesse caso, de uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa proposta vincula-se a um conjunto de políticas curriculares que se enquadram em uma mesma lógica de empresariamento da educação e de expansão das racionalidades neoliberais e neoconservadoras que colocam em risco o amadurecimento de nossa sociedade democrática, bem como as conquistas até então realizadas. Ferreti e Silva (2017, p. 297) salientam a “estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746 a qual estabeleceu a atual reforma do Ensino Médio”. Essas políticas enquadram-se em um contexto marcado pela “tradição de desigualdades sociais, de concentração de renda, privilégios e oportunidades”, no qual promove-se o “retrocesso, com o ataque frontal e a tentativa de desmonte de um legado educacional civilizatório lentamente construído” (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 166). Esse ataque se operacionaliza através de políticas como a própria reforma do Ensino Médio, dentre outras, como buscam demonstrar os autores:

Tal ataque se operacionaliza por meio da, entre outras iniciativas, inusitada projeção de uma retrógrada proposta de “escola sem partido”, a instituição da PEC 241/55, que estabelece um teto para os gastos públicos, comprometendo o investimento consistente em educação e em outras políticas sociais, a reforma do ensino médio – apresentada por meio de uma Medida provisória – e tônica imprimida ao processo de elaboração da e debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja primeira versão foi apresentada em setembro de 2015, tendo dela decorridas mais duas versões num processo fragmentado, aligeirado e insuficiente de discussão. (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 166).

Ainda sobre esses aspectos, Krawczyk (2018, p. 63) acrescenta que, na contemporaneidade, “ampliou-se muito a influência do empresariado nas políticas educacionais brasileiras”. A atuação do empresariado ocorre de formas variadas, como através do modelo “Todos pela educação”, pelas fundações empresariais que trabalham junto com os órgãos para implementar políticas educacionais, pelas alianças entre corporações nacionais e estrangeiras, principalmente norte-americanas, que fornecem serviços educacionais. Segundo Krawczyk (2018, p. 63-64), “O espaço escolar é reconhecido como um espaço estratégico ideológico, pelo seu potencial na difusão de valores”, especialmente valores próprios do neoliberalismo, como o empreendedorismo, “apresentado como competência essencial para a aquisição da liberdade e da autonomia individual”. Ainda sobre as recentes reformas como o NEM e seu caráter neoliberal, é importante o diagnóstico de Silveira *et al.*:

Em relação à reforma do Ensino Médio, estamos comentando sobre uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está “ligada ao projeto de poder que a fundamenta”. Para conhecê-la devemos, antes de tudo, reconhecer o caráter neoliberal do Estado brasileiro. E, nesse momento, relacionar essa Reforma com um conjunto de outras, como a trabalhista e a

previdenciária, além da PEC que congelou os investimentos em educação e seguridade social. (SILVEIRA *et al.*, 2018, p. 115).

Subscrevo o entendimento de que políticas curriculares não podem ser pensadas descoladas do contexto em que são discutidas, implementadas e, de forma muito especial, a quem se destinam, o tipo de sujeito que pretendem formar. Dessa maneira, “o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (PACHECO, 2003, p. 14). Nesse escopo, as políticas contemporâneas como a BNCC, o NEM e os consequentes documentos curriculares são justificadas por buscarem atender às demandas de uma sociedade e uma formação imersas nas tramas do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016), na cultura do novo capitalismo (SENNETT, 2019) ou, ainda, de uma modernidade líquida na qual vigora a cultura da oferta (BAUMAN, 2010).

O neoliberalismo é entendido aqui não apenas como uma doutrina econômica, pois posicionou-se para além da crença na naturalidade do mercado ou uma redução do campo de intervenção do Estado, passando a ser compreendido como uma racionalidade orientadora de como as pessoas vivem, trabalham, relacionam-se e pensam seus projetos de vida. Sob essa orientação é que são pensadas e estruturadas as propostas de currículo na contemporaneidade. Desse modo, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo produziu nas sociedades contemporâneas uma “nova razão do mundo”, a qual produziu novas formas de viver e relacionar-se, ou mesmo diferentes comportamentos que alteram inclusive a subjetividade dos sujeitos. Nessa direção, o neoliberalismo opera em uma lógica de economização da vida (DARDOT; LAVAL, 2016), estabelecendo novas relações: não mais de capital e trabalho, mas de débito-crédito, entre credor-devedor, tornando o homem em um ser “endividado”. (LAZZARATO,

2013). Nessa esteira, o sujeito sente-se cada vez mais desafiado a investir na sua própria formação, em si mesmo, para que esteja cada vez mais apto a competir. É nesse sentido que dialogamos com os autores quando afirmam que “Mais que um modo de governança, o neoliberalismo também operaria no âmbito da própria vida, impelindo os próprios sujeitos a sentirem-se endividados e buscarem uma reinvenção permanente, ‘financeirizando’ seus próprios percursos formativos” (SILVA; VASQUES, 2018, p. 10-11).

Sendo uma racionalidade, o neoliberalismo estrutura a sociedade, bem como governo e seus governados, estabelecendo condutas, modos de ser e viver em sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse sentido, como busco demonstrar mais adiante, a o neoliberalismo corrobora para conceber outros tipos de juventudes e suas subjetividades, bem como um ser competitivo, que se preocupa em investir em si mesmo, comportar-se como uma empresa, tornando-se o que Dardot e Laval (2016) denominaram de “empresário de si”:

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 contra 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).

Assim, entende-se que os nossos modos de ser, conviver, educar, aprender, trabalhar, elaborar e implementar políticas educacionais estão engendrados nas tramas do neoliberalismo. Esse contexto também pode ser explicado por aquilo que Sennett (2016) denominou de “cultura do novo capitalismo”, uma cultura “marcada por processos de subjetivação ligados à flexibilidade, ao curto prazo e à multirreferencialidade” (SILVA, 2015, p. 33).

Na leitura do texto *A cultura da oferta*, de Bauman (2010), é possível encontrar ferramentas que ajudem na compreensão do cenário do qual faz parte o Novo Ensino Médio. O NEM propõe uma organização curricular “mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (BRASIL, 2020). O autor começa seu texto nos dizendo que na fase líquido-moderna em que vivemos, a “cultura é feita na medida de escolha individual (voluntária ou imposta por obrigação), é destinada a servir as exigências da liberdade” (BAUMAN, 2010, p. 330), dessa forma, esse indivíduo, jovem, estudante, é o sujeito dessa cultura da oferta e recebe o direito de ser o único administrador da “política da vida”.

As próprias propagandas veiculadas no *Twitter* e em outras redes sociais<sup>1</sup> apresentaram fortemente um discurso de escolha, flexibilização, protagonismo, mostrando o que o autor nos alerta ser uma cultura de oferta, não de normas, em que “as redes substituem as estruturas em um jogo de apego/desapego e uma infinita sucessão de conexões e desconexões substituem a atividade de ‘determinar’ e ‘fixar’” (BAUMAN, 2010, p. 35). A propaganda<sup>2</sup> veiculada desde o dia 14 de julho de 2021 (dia da aprovação do cronograma oficial de implementação do NEM) em rede de televisão aberta, em horário considerado de maior audiência e exibida diariamente é ilustrativa da discussão que coloco em pauta nesse momento:

Você está pronta para isso? Em 2022, ela vai poder escrever a sua história. É real! Agora, a gente vai poder escolher em qual área do conhecimento quer ser aprofundar. E até escolher uma formação

---

<sup>1</sup> Algumas das propagandas mencionadas podem ser acessadas em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA> e <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>

<sup>2</sup> Transcrição do texto da propaganda feita pela autora. O vídeo completo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>

profissional e técnica. E nós professores vamos ajudar vocês a construir um projeto de vida. Prepará-los para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. A qualidade da educação vai dar um salto. Novo Ensino Médio, deixe a educação transformar a sua história (BRASIL, 2021).

“Você pode escolher! Escrever a sua história! Você decide, é protagonista!”. São frases que ajudam a expressar na propaganda a ideia de liberdade fortemente vinculada ao protagonismo juvenil, impresso nessa política. A cultura da oferta, própria da modernidade líquida de Bauman (2010), ajuda a compreender que uma proposta curricular que se ampare na ideia de liberdade de escolha do indivíduo parece vir a responder às demandas de uma sociedade fortemente amparada nos princípios neoliberais. É nesse sentido que o autor afirma: “abandonar os padrões muito rígidos, ser condescendente com a falta de critérios, satisfazer todos os gostos sem privilegiar nenhum deles, promover a inconsistência e a flexibilidade e exaltar a instabilidade e a incoerência, esta é, portanto, a estratégia justa (a única razoável?) hoje” (BAUMAN, 2010, p. 34).

E é nessa direção que se estrutura a atual proposta de Ensino Médio, veiculada a partir da propaganda nas redes sociais, televisão e demais mídias. Essa proposta, aprovada através de medida provisória que alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/1996) e que se encontra em processo de implementação, chega às escolas levando sempre o argumento da participação, da flexibilização e da liberdade de escolha. Também vende uma ideia de autonomia, escolha e participação das comunidades, as quais, segundo a proposta, poderão escolher os itinerários formativos que irão ofertar, construindo Referenciais Curriculares que amparem a proposta de cada Estado e de cada município. Outro ponto fundamental que alinha e sustenta a retórica da liberdade de escolha nessas políticas é a dimensão do projeto de vida, este aparece de forma central nessas políticas, já que de acordo com o texto apresentado ao longo dos textos da lei, estas escolhas devem estar conectadas ao projeto de vida dos

estudantes. A seguir, busco ilustrar a centralidade da construção do projeto nessas políticas e sua tônica voltada para processos de individualização e empresariamento dos jovens.

## **A CENTRALIDADE DO PROJETO VIDA COMO INSTRUMENTO DE INDIVIDUALIZAÇÃO DE RESPONSABILIZAÇÃO DOS JOVENS POR SUAS TRAJETÓRIAS**

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 (2003), 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 os anseios dos atores escolares. Busnardo *et al.* (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”. Portanto, 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, interessa-nos aprofundar as discussões em torno das políticas curriculares para a escolarização juvenil. Como esses documentos tratam a dimensão do projeto de vida? Consideram as diversidades e as complexidades da condição juvenil? Ou como já destacamos inicialmente estão mais voltadas para serem um instrumento de materialização de uma escolha e uma consequente responsabilização individual?

O Ensino Médio representa uma etapa de formação muito importante para as juventudes, como apontado por muitos autores como Dayrell, Carrano, Weller (2014). Essa formação deve ir além de uma formação intelectual e 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 tornamos a discutir mais adiante. Weller (2014, p. 140-141) argumenta 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 pudemos encontrar nos documentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, esses registros apresentam, em muitos trechos, a intenção de que a escola ofereça instrumentos que dialoguem com as necessidades juvenis e que lhes permitam possibilidades 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 a 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, uma vez que a organização curricular do Novo Ensino Médio segue os princípios da BNCC, a qual se propõe a 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.

Essas propostas são alvo de críticas de diferentes curriculistas, tais como Ramos e Frigotto (2016, p. 37), que enfatizam o caráter autoritário em que a reforma foi feita além de uma “dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com

base na fragmentação e no pragmatismo”. Também Leão (2018, p. 3) 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 se vincula a determinada área e, de modo que teriam uma formação aquém do que se espera na última etapa da Educação Básica. Além disso, há uma série de debates quanto a sua implementação autoritária através de Medida Provisória nº 746/2016 e os indicadores de que, na prática, não haverá possibilidade de escolha, como defende Leão:

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. (LEÃO, 2018, p. 8).

É provável que cada escola deverá ofertar um e no máximo dois itinerários. Em muitas cidades brasileiras, há apenas um educandário que oferta 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. Sobre a Reforma, o autor ainda acrescenta que “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, dialogamos novamente com Silva (2017) e com a reflexão apresentada no início deste texto aos sinalizar que, na contemporaneidade, são privilegiados os 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: “Nas 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 essas questões, por sua vez, engendram processos de responsabilização e de 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).

As atuais políticas curriculares para a escolarização juvenil têm, na ordem do dia, a 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, encontro 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 nessa direção e que se alinha à 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, é o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012). Na época, as DCNEM já se direcionavam para essas 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, destaco 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 adicionam 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 a 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 DCNEM (2012), também é um documento que se alinha à BNCC e à proposta do Novo Ensino Médio. Essa resolução 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, assinala:

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 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 desse aspecto em seus artigos 6º, 8º, 12º e 27º. No artigo sexto, define a formação integral

como “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”. Ainda, 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).

Em seu artigo 27º, ao direcionar-se para as propostas pedagógicas de cada escola, estabelece 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. (BRASIL, 2018).

Como foi possível 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 esse 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.

Circundando muitos desafios que envolvem a centralidade do projeto de vida (a qual projeto e a quais desafios se refere?), poderíamos nos perguntar junto a Leão *et al.* (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 *et al.*, 2011, p. 1074).

Assim, observamos ao longo da pesquisa que constitui esse capítulo e de pesquisa mais ampliada sobre a constituição dos projetos de vida nas juventudes no currículo do Ensino Médio<sup>3</sup> que as políticas atuais, ao conectarem-se com uma racionalidade neoliberal e a uma agenda economicista têm interpelado os jovens estudantes a fazerem escolhas conectas ao seu projeto vida,

---

<sup>3</sup> Ver tese de Doutorado: ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES: História e Narrativas do Currículo

escolhas que individualizam e precarizam as trajetórias juvenis, especialmente por estarem ligadas a uma gramática econômica em que o sujeito jovem, nas palavras de Dardot e Laval (2016) é um empresário de si, responsável por seu fracasso e sucesso e convidado para gerir a si mesmo, convivendo com o curto prazo, com a necessidade de ser flexível, talentoso, criativo, resiliente, merecedor, a reinventar-se a si mesmo, a estar disponível, a não poder fracassar, dentre outros elementos que constituem uma gramática que desrespeita a pluralidade das nuances, das possibilidades e dificuldades que constituem o ser jovem e seus projetos de vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM CONVITE PARA OLHAR DE OUTROS JEITOS E CONSTRUIR NOVOS CAMINHOS**

Neste capítulo buscamos assinalar que as políticas curriculares contemporâneas como o Novo Ensino Médio, a BNCC e as DCNEM associam-se e integram-se ao um conjunto de documentos estruturados em uma racionalidade neoliberal e, portanto, a uma lógica economicista e de individualização e responsabilização dos sujeitos. Nestas políticas o projeto de vida, reduzido a um componente ou a uma disciplina escolar, têm sido um instrumento para justificar a lógica da escolha e para inserir no currículo competências socioemocionais.

Em pesquisa recente denominada “Ensino Médio e a construção dos projetos de vida das juventudes: história e narrativas do currículo”, busquei demonstrar que o projeto de vida é um conceito polissêmico e que esteve historicamente presente no currículo do Ensino Médio e conseqüentemente na experiência dos sujeitos e assim, faz parte de diferentes sentidos da formação dos sujeitos: da formação do profissional, do prosseguimento dos estudos, do desenvolvimento de habilidades pessoais e também as requeridas para a vida adulta, acesso a cultura, a participação de diferentes grupos e formas de atuação, bem como ao ligar-se com a vida em sociedade e atuação democrática e cidadã. Assim, este

texto além de um convite para uma análise crítica de como na atualidade a dimensão do projeto de vida encontra-se imerso em uma visão reducionista que precariza a formação dos sujeitos, que individualiza e responsabiliza cada um deles por suas trajetórias, é também um convite para olharmos para os sujeitos e para a construção de seus projetos de forma contextualizada e plural, levando em conta as diferentes nuances dos seus projetos, seus sonhos, suas provas e desafios estruturais e conectando seu projeto com uma agenda comum e um futuro social.

Assim, torna-se relevante nos perguntarmos: acreditamos em um currículo que evidencie a escolha a partir de uma dimensão de projeto de vida que individualize os sujeitos por seus fracassos e sucessos? E, sendo não a resposta para o primeiro questionamento, que a pergunta a seguir seja um caminho para seguirmos pensando os projetos de vida e o currículo do Ensino Médio: Qual currículo, quais caminhos, quais práticas podem nos auxiliar a construir uma visão ampliada das juventudes e portanto a construção de projetos de vida plurais conectados com os/as jovens do nosso tempo e com sua vida atuante, democrática e partilhada em sociedade? Que esse texto e as nossas demais pesquisas sobre projetos de vida sejam menos respostas e mais convites para seguirmos pensando as juventudes e o currículo do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [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, 16 fev. 2017.

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

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 Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 93-118.

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

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.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

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, p. 165-187.

KRAWCZYK, Nora. Brasil – Estados Unidos A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis; Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 59-72.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: CENPEC, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 14, p. 752-769, set/dez, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **Il governo dell'uomo indebitato**: saggio sulla condizione neoliberalista. Roma: DeriveApprodi, 2013.

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 05, 2018.

NOVO ENSINO MÉDIO 02, 2017. 1 vídeo (30 seg.). Publicado pelo canal Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>. Acesso em: 19 ago. 2021.

NOVO ENSINO MÉDIO, 2021. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>. Acesso em: 19 ago. 2021.

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

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.

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.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, 2018, vol. 9, nº 1, p. 5-23.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

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.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: A INOVAÇÃO EDUCATIVA EM FOCO<sup>1</sup>

Andréia Veridiana Antich

Na luta pelas nossas independências era preciso ter esperança para ter coragem. Agora é preciso coragem para ter esperança. (MIA COUTO, 2005).

A imersão na temática da inovação, um tema polissêmico e desafiador, que há muito me instiga e envolve se dará a partir do diálogo teórico com Cunha (1998, 2006), Cardoso (1997), Carbonell (2002, 2017), Hargreaves e Fink (2006), Hernández *et al.* (2000), J. A. Pacheco (2019), Pacheco (2019), Sancho-Gil e Hernandez (2011) e Sancho-Gil (2018). Esses autores contribuíram para a fundamentação e análise dos dados da tese de doutorado, a qual este artigo se deriva. O estudo teve como intuito compreender a percepção dos egressos do curso de Letras, de uma instituição federal, sobre a sua formação docente e sobre as repercussões do curso frente às possibilidades de reconfigurar as práticas educativas com vistas à inovação.

Nesse sentido, sinalizo que coaduno com a perspectiva de Cunha (2006) ao pontuar que:

Anima perceber que pessoas, em geral, e os professores, em particular, são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam às margens. Talvez daí possa sair uma explicação para os silêncios. Quem sabe são eles uma possibilidade de esperança. Mencionar inovação, em um contexto tão adverso, é fazer uma profissão de fé, que envolve a nossa

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi realizada com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidades. (CUNHA, 2006, p. 19).

Assim, inspirada nas palavras de Mia Couto (2005) e Cunha (2006), entendo que tratar da temática da formação de professores de maneira articulada aos estudos curriculares e às práticas educativas inovadoras, em um contexto pandêmico afetado por tantos atravessamentos que envolveram a profissão docente, a vida pessoal e o próprio humanismo, tratou-se de um imenso desafio. Ao mesmo tempo, pesquisar sobre a inovação buscando compreender o processo emancipatório de professores que rompem com a lógica tradicional das práticas educativas me mobiliza a seguir acreditando na possibilidade da construção da educação da melhor qualidade e na potência da educação pública. Segundo Pacheco (2019, p. 10), em um cenário de tantos desafios e complexidades, “num tempo de pós-verdades, em que o medo e a ignorância imperam, mais se faz sentir a necessidade de inovar, de refundar a educação”.

Nessa direção, inicialmente, tratarei nesse capítulo do imperativo de inovação que emerge no século XX e segue permeando o contexto atual, como “um novo-antigo imperativo” (AQUINO; BOTO, 2019). Na sequência, busco realizar um mapeamento do conceito e dos seus sentidos que têm sido engendrados na literatura contemporânea. Por fim, à guisa de conclusões, retomo o conceito de inovação averiguando as suas possibilidades e potencialidades.

## **A INOVAÇÃO EDUCATIVA COMO IMPERATIVO: UM DESAFIO COMPLEXO ENGENDRADO AO LONGO DOS TEMPOS**

Inicialmente é preciso sublinhar que tanto a inovação educativa, quanto a renovação das práticas escolares não são desafios recentes. O movimento inovador dos anos vinte do século passado, é por um lado, herdeiro do importante movimento

pedagógico do final do século XIX e por outro lado, base da emergência inovadora dos anos sessenta. Vista numa perspectiva histórica, a inovação educativa “surge como um processo complexo de apropriação e de ruptura, de adesão e de confronto” (NÓVOA, 1988, p. 6). Nessa direção, Aquino e Boto (2019), a caracterizam como “um novo-antigo imperativo”.

De acordo com Sancho-Gil e Hernandez (2011, p. 476), ao explicar o verbete “inovação”, no dicionário especializado de Educação, o século XX poderia ser definido como o “século do desejo da mudança para melhorar, em princípio, os sistemas educativos”. Ademais, mediante uma perspectiva histórica e temporal, nomeiam o período decorrente do final do século XIX e início do século XX, como o do contexto da “inovação humanista”. Sendo esta destacada como a mais significativa, pelo volume de bibliografia produzida e por estarem presentes nos contextos e práticas educativas, hodiernamente.

Tais proposições inovadoras, estão articuladas ao movimento da Escola Nova, na Europa ou Educação Progressista, nos Estados Unidos. Integram esses movimentos autores como: John Dewey, Édouard Claparède, Maria Montessori, Ovide Decroly, William H. Kilpatrick, Adolphe Ferrière, Jean Piaget, Celestin Freinet e outros, que compartilham uma quantidade de princípios pedagógicos; no entanto, possuem bases ideológicas diferenciadas. Para além disso, o alcance de suas proposições e suas realizações práticas também não se assemelham. Todavia, o movimento inovador proposto por esses autores, possui um ponto fundamental em comum: trata-se de iniciativas humanistas, “direcionadas ao conjunto do sistema educativo, situando a criança no centro do ensino, elas lutam não só contra a intelectualização e a abstração do conteúdo dos programas de ensino, mas também contra uma escola distante da vida cotidiana e do ambiente natural” (SANCHO-GIL; HERNANDEZ, 2011, p. 477). Ambos também têm como base a ideia fundamental de que a educação colabora, de maneira significativa, para o progresso individual e coletivo.

Além dos primórdios da inovação humanista, os autores ainda destacam outros movimentos como: as inovações antiautoritárias,<sup>2</sup> a inovação centrada na escola<sup>3</sup> e as inovações técnicos-rationais, a qual farei menção em seguida. Apesar dos destaques dos movimentos de inovação educativa, é possível perceber que as concepções de base - sobre o ensino e as práticas pedagógicas - passaram por um número bem reduzido de mudanças significativas. Conforme argumentam, nas escolas são mantidas uma estrutura “organizacional e simbólica, praticamente imutável” (SANCHO-GIL; HERNANDEZ, 2011). Por consequência disso,

Em geral, o ensino tradicional, centrado no docente, permanece como o modelo predominante da escola primária e secundária, mesmo que existam versões híbridas de práticas, centradas sobre os educandos, essencialmente, no nível da escola primária.

No secundário, o ensino permaneceu, em grande parte, centrado no professor e, no que se refere aos conteúdos, organizado em torno das matérias. (SANCHO-GIL; HERNANDEZ, 2011, p. 476).

---

<sup>2</sup> Essa proposição se fortaleceu na década de 1960, com a emergência do espírito de inovação que acompanhava o questionamento do saber convencional, bem como a reivindicação de uma escola para todos. As propostas vinham no sentido de repensar o tempo e o espaço, as matérias escolares e a duração dos cursos de uma escola pública. Pontos já abordados pela Escola Nova, mas para esses reformadores, de forma superficial.

<sup>3</sup> Esse movimento teve como precursor os estudos de Lawrence Stenhouse (1975), que teorizou e sistematizou a concepção de um programa emancipador, destinado a favorecer o desenvolvimento do pensamento educativo e da experimentação na área do ensino. Na sua proposta *Humanities Curriculum Project*, apresenta suas ideias em torno de uma visão do processo educativo como espaço de trocas vitais e culturais; do ensino como pesquisa; e da aprendizagem como processo de deliberação e colaboração. Reiterando os apontamentos de Sancho-Gil e Hernandez (2011, p. 479), o *Humanities Curriculum Project*, assim como o movimento de desenvolvimento de um programa próprio ao centro escolar e de pesquisa na ação, advindos do trabalho de Stenhouse, “exerceram uma intensa influência sobre o pensamento pedagógico que orientou as inovações educativas dos últimos vinte e cinco anos do século XX”.

Ainda nesse cenário histórico, na segunda parte do século XX, entre as décadas de 1960 e 1990, em diversos países ocidentais e, precipuamente, nos Estados Unidos, um número considerável de inovações educativas foram desenvolvidas, podendo ser denominadas como “técnico-rationais” (SANCHO-GIL; HERNANDEZ, 2011).<sup>4</sup> Muitas delas surgiram concomitantemente às reformas do ensino que foram instituídas por governos “a fim de atualizar, modernizar e, em seguida, adequar os sistemas educativos e as demandas de mudanças da sociedade” (SANCHO-GIL; HERNANDEZ, 2011, p. 481). A globalização repercutiu na aceleração das influências implícitas às inúmeras reformas implementadas, especialmente pelos organismos internacionais como: a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial (LIBÂNEO, 2016; CHARLOT, 2013; SAHLBERG, 2018; CUNHA, 2016; BALL, 2012), desencadeando um deslocamento dos sistemas educacionais, no sentido de fazer valer a perspectiva mercadológica e utilitarista como eixo principal das definições nesse campo.

---

<sup>4</sup> Conforme Sancho-Gil e Hernandez (2011), esse movimento se constitui por duas iniciativas que, embora tiveram alcance e profundidade diferentes, implicaram em influências no campo da educação desde a década de 1960. A primeira delas mobilizada pelo “triunfo da máquina e o ardente desejo de eficácia de controle”, sendo fundamentada pelo grupo de especialistas que estavam empenhados na elaboração dos modelos de instrução, assim como no desenvolvimento de recursos e de materiais de ensino, baseados nas tecnologias de informação e da comunicação. A segunda, intitulada como a fase da “inovação de cima para baixo destinada a favorecer a aprendizagem da ciência e da tecnologia”, ocorreu com a primeira demanda institucional explícita de inovação que foi desenvolvida pela *National Science Foundation*, nos Estados Unidos. Essa organização que se constitui por cientistas, psicólogos e educadores teve o propósito de transformar, de maneira radical, o ensino de ciências e da matemática nas escolas. O governo destinou para esse programa US\$ 200 milhões, até meados da década de 1970. Entretanto, os autores sinalizam que tais profissionais não avaliaram tudo o que pressupõe a realização de uma mudança educativa e que o processo inovador havia chegado a termo mediante uma estratégia inadequada para produzir mudanças. Dessa forma, não levaram em consideração os seguintes aspectos: os professores filtram e adaptam, habitualmente, as proposições dos reformadores.

Nesse cômputo, as reformas definidas pelos governos, nem sempre estiveram/estão em consonância com os estudos e as ideias inovadoras dos pesquisadores e estudiosos da educação. Assim, as instituições de ensino, os docentes e seus formadores têm sido,

[...] coarctados em sua capacidade de pensar e agir pela legislação que, frequentemente, acaba reduzindo sua autonomia e responsabilidade profissionais; mas ela impede, sobretudo, uma transformação em profundidade do ensino que esteja em condições de responder às necessidades de uma comunidade estudantil cada vez mais heterogênea. (SANCHO-GIL; HERNANDEZ, 2011, p. 481).

Mediante este cotejamento, entendo que a inovação educativa, assim como outros conceitos da educação, está enredada à uma trama de múltiplas aproximações, uma vez que é condicionada “pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educativas e pelo grau de envolvimento dos diversos agentes educativos” (CARBONELL, 2002, p. 18).

Aqui, cabe destacar que reforma não é o mesmo que inovação. A pluralidade e nuances diferenciadas que aparecem em torno da noção de inovação, não só implicam em suas definições, como também no campo de denominações às quais se associa. Dessa forma, em determinados contextos correlaciona-se à reforma, à melhoria, à mudança, à renovação pedagógica. Todavia, conforme sinalizam os estudos de Carbonell (2002) e de Hernandez *et al.* (2000), a reforma é uma mudança em grande escala, refere-se à estrutura do sistema educativo em seu conjunto, enquanto a inovação se dá em nível mais concreto e limitado, ocorrendo nas escolas e nas salas de aula. Além de que a inovação e a mudança na escola têm sua “própria dinâmica e autonomia e acontecem à margem e/ou apesar das reformas” (CARBONELL, 2002, p. 22). Porém, a fundamental distinção encontra-se na sua incidência e não tanto na sua extensão/amplitude. Uma reforma pode mudar a

legislação ou os objetivos do ensino, mas talvez não introduza uma mudança na prática educativa desenvolvida em sala de aula. Nessa perspectiva, o que se torna essencial para definir a inovação, é “o sentido da mudança favorecida em um determinado contexto educativo” (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 27).

No cenário mais atual, no início do século XXI, Sancho-Gil (2018, p. 15) identificou mediante suas pesquisas, a constituição e os desafios da emergência de um “imperativo de inovação”, engendrado nos diversos níveis da educação. Seu estudo traz contribuições relevantes para o aprofundamento desta reflexão, pois defende a pertinência dos movimentos de inovação educativa, considerando-a numa perspectiva complexa e transformadora. Todavia, sinaliza os limites de inovar por modismos pedagógicos ou para aderir a orientações das multinacionais que operam no mercado digital.

O que isso implica é que devemos estar alertas, devemos entender os fenômenos que nos cercam, devemos analisar o que temos que preservar, o que temos que erradicar, o que temos que transformar, o que temos que salvar, o que temos que sonhar e projetar, e tudo o que isso acarreta. Deve haver um processo de melhoria contínua que não saia de moda e nos permita continuar aprendendo. (SANCHO-GIL, 2018, p. 15).

Dessa maneira, entendo que ir além da inovação como “moda” demanda a exigência de uma transformação “gradual, sustentável e significativa da prática educacional e dos objetivos educacionais” (SANCHO-GIL, 2018, p. 15). A partir desse ponto de vista, Sancho-Gil (2018) pondera a necessidade de levar em consideração cinco elementos-chave:

- Os professores e os alunos: como aprendem e quais são suas necessidades;
- O tipo de conhecimento que é considerado importante ensinar para que os educandos o percebam como pessoalmente e socialmente valioso;

- As tecnologias educacionais que precisam ser usadas ou desenvolvidas no intuito de alcançar os objetivos traçados;
- As experiências de aprendizagem, as quais serão implementadas para ocorrer o envolvimento dos alunos e o senso de aprendizagem;
- Os sistemas de avaliação necessários para esclarecer o aprendizado alcançado.

De acordo com a autora, o caminho de construção da inovação educativa não é uma tarefa fácil. Visto que, se trata de uma “perspectiva educativa, uma visão política e pedagógica” (SANCHO-GIL, 2018, p. 19) que precisa levar em conta as diferentes facetas que constituem cada contexto específico. Contudo, sinaliza a relevância dos movimentos de inovação educativa que repercutem em uma transformação profunda da prática, indo além da “inovação como moda” (SANCHO-GIL, 2018). Nessa direção, buscando sustentar e ampliar essa perspectiva, compreendi junto às pesquisas de Hargreaves e Fink (2006, p. 43), que longe da obsessão pela eficácia competitiva de algumas reformas recorrentes, as mudanças e inovações educativas que necessitamos para a “aprendizagem profunda e duradoura” dos estudantes requer a construção de práticas educativas engendradas aos “processos sustentáveis, democráticos e justos”.

Mediante a esses apontamentos e avançando na composição do presente estudo, dialogando mais uma vez com Carbonell (2002, p. 25), atento-me ao enfoque de que “as inovações se centram mais no processo que no produto; mais no caminho que no ponto de chegada [...] não se ocupam tanto com o resultado final em si como dos múltiplos pequenos resultados, objetivos e subjetivos, que vão se sucedendo e se encadeando”. A partir dessa ponderação, é perceptível também a necessidade de levar em conta o fator tempo para o seu desenvolvimento e avaliação, pois seus efeitos, em muitos casos, são percebidos a longo prazo. Aqui, encontra-se um dos paradoxos para a inovação e mudança, pois na contemporaneidade a pressão política e social impõe a exigência de

respostas de impacto, assim como “remendos e soluções parciais que respondam ao imediato”. (CARBONELL, 2002, p. 26).

Com base nos estudos de Carbonell (2002; 2017), que defende uma inovação educativa para além dos modismos pedagógicos e que não se volta para “o acessório e as aparências”, mas que mergulha nos aspectos importantes de uma “nova formação compreensiva e integral”, destaco, no quadro a seguir, alguns elementos, componentes e objetivos do processo de inovação educativa.

Quadro 1<sup>5</sup>- Elementos, componentes e objetivos do processo de inovação educativa

<b>A inovação:</b>	
1	E a mudança são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais.
2	Permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.
3	Procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.
4	Estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe.
5	Rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o não-saber dos professores, que são considerados como aplicadores das propostas que lhes são ditas.
6	Amplia o âmbito da autonomia pedagógica das escolas e do professorado.
7	Apela a razões e fins da educação e à sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis.
8	É empreendida a partir do intercâmbio e da cooperação como fonte de contraste e enriquecimento.

---

<sup>5</sup> Essa relação de elementos está exposta de maneira sintética e sem nenhuma ordem de preferência.

9	Procura traduzir ideias na prática cotidiana de forma articulada à teoria, conceitos considerados indissociáveis.
10	Faz com que aflorem desejos, inquietações e interesses ocultos, ou que habitualmente passam despercebidos nos alunos.
11	Facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento.
12	É conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.
13	Considera que não há instrução sem educação, algo que, talvez por ser óbvio e essencial, frequentemente é esquecido.

Fonte: Elaborado pela autora após a pesquisa em Carbonell (2002, p. 21).

Aqui cabe ressaltar que esses elementos da inovação educativa nem sempre convergem e às vezes emergem timidamente e em outras vezes surgem de forma potente. É possível entender que o processo de inovação, além de complexo, não se mostra linear. Existem fases distintas com algumas turbulências e alguns momentos de calma; momentos e sequências controladas e incontroladas; propostas que avançam coerentemente para uma mesma direção e outras que perdem força e se subdividem em diversas outras atividades. Em razão dessas circunstâncias, Carbonell (2002) explica através de metáfora que o processo de inovação educativa se “assemelha à imagem de um largo rio acidentado”.

Ampliando essa reflexão, volto-me aos principais atores da força mobilizadora do processo de inovação: as professoras e os professores. Por consequência, alguns questionamentos me rondam: como construir práticas educativas inovadoras nesse contexto neoliberal em que as inovações partem “de cima para baixo” (CARBONELL, 2002; SANCHO-GIL, 2018; HERNÁNDEZ *et al.*, 2000) através de propostas vindas de reformas governamentais? De que forma construir inovações educativas que não façam apenas o atendimento aos “modismos pedagógicos” (CARBONELL, 2002; SANCHO-GIL, 2018)? De que maneira os professores encontram sendas para romperem com a lógica hegemônica da concorrência e do rendimento escolar? A

formação de professores pode contribuir para que encontrem essas sendas? Como?

À vista disso, para seguir e aprofundar esta reflexão, considero a pertinência de olhar para o conceito de inovação e os seus sentidos, junto a autores e pesquisadores que mobilizam a visualização de possibilidades de alternativas para a construção de práticas educativas inovadoras.

## **A INOVAÇÃO EDUCATIVA: O CONCEITO E OS SEUS SENTIDOS**

A escola e a educação passam por inúmeros desafios, tais como a globalização, a mídia 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 e curriculares, ele 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 em uma redução do papel do Estado na escola, abrindo portas à privatização e à impotência da escola pública (CARBONELL, 2002).

Outro desafio que se pode destacar é a incerteza devido à produção acelerada de conhecimento e às mudanças imprevisíveis desse mundo globalizado. Segundo Carbonell (2002, p. 18), “[...] 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”. Desse aspecto emerge a necessidade de aprender a vivenciar um contexto inseguro, uma vez que o mundo do trabalho e a vida cotidiana convocam a convivência com experiências de mudanças rápidas e frequentes, que desencadeiam um maior risco de fracasso, conseqüentemente

conduzindo-nos a períodos de incerteza e de rápida adaptação (CARBONELL, 2002; SENNET, 2018).

No entanto, esses desafios que retomei, podem ser considerados como entraves/dificultadores de práticas inovadoras, embora seja possível ponderar que não são determinantes de inviabilidade dessas práticas. Os valores dominantes que transmitem o individualismo, a competitividade, a meritocracia, a uniformidade e a mercantilização cultural implicam em atravessamentos à constituição das subjetividades, mas o neoliberalismo “não é um mecanismo de relógio e está sujeito a múltiplas contradições, dificuldades” (CARBONELL, 2002, p. 18). Isso porque o local pode empreender alternativas e iniciativas que escapam ao controle neoliberal. É nessa perspectiva que Carbonell (2002) aponta a escola como um espaço de confronto e resistência à reprodução dos valores dominantes, em que é possível trazer à tona práticas educativas inovadoras.

Quanto ao contexto de incertezas, há o risco de que a imprevisibilidade oscile para o relativismo. Se levado às últimas consequências, o relativismo pode ser desmobilizador e conduzir “ao retorno aos valores educativos mais tradicionais e imobilistas e, em suma, a manter a ordem social estabelecida” (CARBONELL, 2002, p. 18). Contudo, existem conhecimentos, objetivos e valores educativos que viabilizam saber que tipo de educação possibilita a construção de índices de liberdade, democracia e justiça social. Paralelamente, é possível apontar que conhecimentos contribuem para uma formação mais sólida e que práticas educativas inovadoras “facilitam uma aprendizagem mais atraente, eficaz e bem-sucedida” (CARBONELL, 2002, p. 19).

Seguindo tal perspectiva, a inovação não é uma simples renovação, reforma ou uma mudança qualquer. Conforme explica Cardoso (1997):

A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional, e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação

persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação. (CARDOSO, 1997, não paginado).

Nesse sentido, me questiono o que poderia ser considerado algo “novo” na prática educativa. Rios (2002) contribui esclarecendo que se trata de ir em busca do que é inovador, do que não é apenas novidade, mas original. Diante disso, a originalidade e a inovação seriam encontradas na “busca da origem, daquilo que é provocador, estimulador, de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho” (RIOS, 2002, p. 157).

A partir disso, emerge a importância do olhar crítico que incomoda, desinstala e exige mudanças. Esse olhar, para o qual muitas vezes não estamos preparados, implica humildade para reconhecer nossos limites na busca de novos conhecimentos e coragem para enfrentar os riscos de assumir a atitude crítica. Esta, por sua vez, pode ser impulsionadora de rupturas no processo de ensinar e aprender. Para Cunha (2009), a inovação requer:

[...] uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. (CUNHA, 2009, p. 182).

A inovação entendida como ruptura paradigmática requer a reconfiguração dos saberes e o “reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar” (CUNHA, 2006, p. 18) e de mobilizar a “inquietação em energia emancipatória” (SOUZA SANTOS, 2000, p. 346). Ainda, é preciso considerar, que a inovação se realiza em um contexto histórico e social, uma vez que “[...] existe em um determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou o meio social” (CUNHA, 2009, p. 182).

Pacheco (2019, p. 50), conjuntamente, colabora com elementos relevantes de seus estudos ao ponderar que, no campo da educação, a inovação “será um processo transformador que promova a ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano”. Pressupõe não a “mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas”, mas mudanças na forma de compreender o conhecimento. Então, cabe aqui o entendimento de que é “preciso harmonizar a introdução das novas tecnologias com a reinvenção da escola [...]. Se tal não acontecer, sem novas tecnologias ou com novas tecnologias, a velha *escola da aula* poderá continuar produzindo ignorância, exclusão, infelicidade” (PACHECO, 2019, p. 115). Não se trata, desse modo, de tentar melhorar um modelo educacional “herdado da primeira revolução”, mas de conceber e desenvolver “uma nova construção social da aprendizagem”.

A inovação também é criatividade e “quase sinônimo de adaptação” (PACHECO, 2019, p. 51), pois tudo o que foi inventado transitou por um processo de recriação do já existente, modificando-o em novas formas e qualidades. Por isso, o autor pontua que o “lado positivo da inovação está precisamente na sua direção em relação ao futuro e no modo como apresenta o que é novo e diferente [...]” (J. A. PACHECO, 2019, p. 7). Esse processo inclui transitoriedade, novidade e diversidade. Desse modo, a escola, organizada por um projeto curricular que atua como elo de gerações, vê-se instigada a responder a esse desafio constantemente,

tornando-se fundamental analisar os pressupostos de uma teoria da inovação curricular que problematize não só a aprendizagem, mas também o conhecimento. Por isso, o currículo e o conhecimento são indissociáveis, tornando-se crucial procurar respostas para esta interrogação identitária do campo de estudos que foi ganhando estatuto epistemológico nas ciências sociais e humanas e nas ciências

da educação: Que conhecimento é o mais valioso? (J. A. PACHECO, 2019, p. 8).

Nesse ponto de vista, a formação de professores é um eixo que merece atenção, considerando que “a capacidade de inovar do professor é um dos pontos centrais da sua formação” (J. A. PACHECO, 2019, p. 8), reconhecendo-se que tem um papel fundamental nas mudanças educativas e na projeção social da escola.

Cabe ressaltar, também, o que Carbonell (2002) problematiza quando aborda os fatores que dificultam e os que favorecem a promoção da inovação na escola. Quanto às dificuldades, traz questões importantes como: as resistências e as rotinas dos professores; o individualismo e o corporativismo interno; o pessimismo e o mal-estar docente; os efeitos das reformas; os paradoxos do duplo currículo; o divórcio entre a pesquisa universitária e a prática escolar. Já quanto aos fatores que favorecem, ele destaca: equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva; redes de intercâmbio e cooperação, assessores, colaboradores críticos e outros apoios externos; a proposta da inovação e a mudança dentro de um contexto territorial; o clima ecológico e os rituais simbólicos; a institucionalização da inovação; a consciência de que “quando a inovação não avança, retrocede”; vivência, reflexão e avaliação.

À vista disso, nos estudos de Jaume Carbonell (2017, p. 77) e no quadro dos elementos, componentes e objetivos do processo de inovação educativa (CARBONELL, 2002), a inovação “aponta para a modificação das teorias e práticas pedagógicas; que gera um foco de permanente agitação intelectual; e isso facilita a aquisição de conhecimento, mas também a compreensão do que dá sentido ao conhecimento”. Ademais, considero a relevância de sua organização de “tal forma que os alunos possam fazer uma transferência contínua entre o conhecimento escolar e o do ambiente diário e virtual”. Por essa razão, a inovação se faz imbricada e comprometida com uma noção “holística de conteúdo que engloba todas as

dimensões e componentes que contribuem para o crescimento e enriquecimento das pessoas: o que tradicionalmente se conhece como educação integral” (2017, p. 77). Em síntese, deriva-se da convivência e da recriação dos alunos em torno de um saber que possibilita a “formação de uma cidadania mais capaz, culta, mais crítica, mais criativa e mais democrática” (2017, p. 78).

Nesse sentido, um dos atributos do conhecimento, considerado inovador, é sua relevância. O que condiz a “aquisição de conteúdos básicos com valor cultural e social que nos ajudem a compreender a evolução multidimensional da humanidade e a compreender o mundo em que vivemos” (CARBONELL, 2017, p. 80). O autor esclarece que a visão transformadora dos conteúdos escolares supõe a superação de quatro visões: a visão enciclopédica, a visão centrada nos interesses dos alunos, a visão relativista e a visão utilitarista. Alguns dos aspectos que constituem tais visões, precisam ser levados em consideração, todavia precisam estar engendrados à uma nova lógica articulada à educação integral, a qual “consegue estabelecer vínculos e conexões sólidas entre o desenvolvimento pessoal e cultural, entre diferentes capacidades e conteúdos” (CARBONELL, 2017, p. 80).

De modo geral, esses fatores contribuem para o engendramento reflexivo no entendimento do conceito e do sentido da inovação educativa no contexto atual. No entanto, para a caracterização e compreensão de uma prática como inovadora, balizo como referência as condições e os indicadores de inovação utilizados por Cunha (2006) que, por sua vez, inspirou-se em Sousa Santos (1998; 2000) e em Lucarelli (2000; 2004). Esses indicadores, os quais destaco a seguir, envolvem a:

- *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com procedimentos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;*

- *Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;*

- *Reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.;

- *Reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;

- *Perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;

- *Mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem a conhecer; e

- *Protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Assim sendo, com base nos estudos de Cunha (2006), as atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos, competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução do conhecimento. Isso significa que a “competência situa-se, justamente, em agir diferentemente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelecem entre o professor e seus estudantes” (CUNHA, 2006, p. 17).

Os processos de ensinar e aprender que apresentam perspectivas de emancipação são mobilizadores de intervenções direcionadas às rupturas que atuam na direção da mudança e não são “medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que tem para os sujeitos envolvidos” (CUNHA, 2006, p. 9). Portanto, mostram certo desafio na verificação do seu dimensionamento, algo que, segundo a autora, necessita de um período de maturação para produzir efeitos, os quais “poderão ser múltiplos e heterogêneos”. A ruptura não se dá de forma aligeirada, “exige um processo lento e contraditório”, posto que, não se faz “o novo sem o passado e não se trata de negar

sua importância. Apenas de aceitar e compreender a sua superação” (CUNHA, 2016, p. 9).

## A INOVAÇÃO EDUCATIVA: À GUIA DE CONCLUSÕES

Mediante as abordagens apresentadas, é possível compreender a complexidade do processo de inovação educativa, os atravessamentos para a sua adoção e os desafios de realizar a avaliação das suas práticas de modo a ultrapassar o reducionismo. Nessa ótica, “não pode ser considerada em termos algorítmicos, mas como uma tarefa complexa, em que os processos interpretativos são uma constante” (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 29). Por essa razão, não bastam a prescrição e o financiamento das inovações para que elas sejam aceitas e assumidas nas escolas, uma vez que:

Um processo de inovação é muito complexo e parece cada vez mais claro que, se não tem conexão com as construções conceituais e o modo de atuar dos professores, se não conta com aceitação necessária e as decisões práticas adequadas, seus objetivos acabam por se diluir e perder seu sentido. (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 31).

À vista disso, compatibilizo com os ideais defendidos que visibilizam a necessidade de investigações que busquem compreender os processos de construção das inovações educativas por parte dos professores, que eles mesmos propõem ou que são instigadas pela equipe gestora da escola (CARBONELL, 2002; HERNÁNDEZ *et al.*, 2000; SANCHO-GIL; HERNÁNDEZ, 2011). Ademais, assumo como ponto de partida a atitude investigativa que mantém a crítica aos parâmetros estipulados pelo neoliberalismo que impactam nas práticas educativas e nos modelos curriculares, mas que também olha para além das mazelas expostas a respeito da educação e da formação de professores.

Portanto, compreendo a relevância de contemplar os fatores mobilizadores de práticas educativas, bem como o conhecimento que os diferentes participantes produzem em torno delas. O que

denota considerar “o caráter recorrente de algumas das propostas que foram produzidas em outros lugares e contextos, mas significa também tratar de identificar algumas formas de representar a inovação que seguem um processo peculiar em sua proposição e desenvolvimento na prática” (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 35). Desse modo, reconheço junto a Nóvoa (2009, p. 4), que na educação do século XXI “precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito”.

Sendo assim, o impulso e a mobilização para “fazer um bom trabalho não é nada simples” (SENNETT, 2019, p. 296). Ao se tratar de inovação, é preciso visualizar o que se apresenta como desafio para poder lidar com a situação e propor mudanças. Segundo Sennett (2019, p. 256), este é o maior desafio com que se depara qualquer bom artífice: “ver com os olhos da mente onde estão as dificuldades”. Este desafio está diretamente engendrado “à zona de resistência”, expressão que tem dois significados para esse autor: “denota uma divisa, resistindo à contaminação, excluindo, amortecendo, ou uma fronteira, lugar de separação e ao mesmo tempo troca” (SENNETT, 2019, p. 257). Assim, é também no trabalho docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que “o ambiente mais produtivo para trabalhar com a resistência é a fronteira”. Essa constatação vem ao encontro das perspectivas apontadas anteriormente por Cunha (2006), Pacheco (2019a, 2019b) e Carbonell (2002).

Dessa maneira, percebendo que, do ponto de vista formativo, “as pessoas aprendem muito sobre si mesmas na medida em que se dedicam ao seu trabalho” (SILVA, 2015, p. 101), é possível considerar a metáfora da artesanaria (SENNETT, 2019) como uma ferramenta para refletir sobre a inovação das práticas educativas engendrada ao processo de construção do profissionalismo docente. Sendo levada em conta, a relação entre o “pensar” e o

---

<sup>6</sup> Para Sennett (2019, p. 61), fazer um bom trabalho significa “ser curioso, investigar e aprender com a incerteza”.

“fazer”, vislumbrando-a como “o desejo de um trabalho bem-feito por si mesmo” (SENNETT, 2019, p. 19). Ao olhar pela lente da “artesanaria”, tendo em conta que a “habilidade artesanal seria uma produção derivada da inquietude do artífice” e mobilizada nas vivências do cotidiano escolar, há mais uma senda para pensar a inovação e o processo formativo.

Nessa lógica, as ponderações apresentadas até então, balizam o entendimento de que a inovação das práticas educativas não se encontra ou se desenvolve na “volatilidade da moda” (CARBONELL, 2002; SANCHO-GIL, 2018) ou no “futuro superficial”, mas no “futuro profundo” (J. A. PACHECO, 2019, p. 145). Para além disso, se constitui mediante uma “inquietude” instigada pelo “desejo de um trabalho bem-feito” (SENNETT, 2019), mas que acima de tudo, reverbera numa “ruptura paradigmática” (CUNHA, 2006) que exige a reconfiguração de saberes mediante a perspectiva emancipatória.

Na perspectiva emancipatória não há a “negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas da competição”. (CUNHA, 2006, p. 19). Assim, ao partir desta concepção, há o entendimento da possibilidade de ruptura com a lógica dominante que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. Portanto, sinaliza a possibilidade direcionada à construção da inovação engendrada por práticas educativas menos individualizantes, mais democráticas, emancipatórias e humanizadoras.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; BOTO, Carlota. Inovação pedagógica: Um novo-antigo imperativo. **Educação, Sociedade e Culturas**, São Paulo, n. 55, p. 13-30, 2019.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 07, n. 01, jun. 2012.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARBONELL, Jaume. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Los contenidos: una reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.

CARDOSO, Ana Paula P. O. Educação e inovação. **Millenium**, n. 6, mar./1997. Disponível em: <[HTTP://www.ipv.pt/millenium/Millenium\\_6.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COUTO, Mia. **Agora é preciso coragem para ter esperança**. 2005. Disponível em: <<https://www.revistaprosaveroarte.com/agora-e-preciso-coragem-para-ter-esperanca-mia-couto/>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p. 9-29.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas na Universidade. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (org.). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFA Editora, 2009. p. 6-24.

CUNHA, Maria Isabel da. Epistemologias em questão: significados no currículo e na prática pedagógica. **Revista de Estudos Curriculares**, Ano 7, n. 1, p. 4-13, 2016.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en e tempo. **Revista de Educación**, v. 339, p. 43-58, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

NÓVOA, António. A inovação para o sucesso educativo escolar. **Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Porto Alegre**. n. 6, p. 5-9, nov. 1988.

NÓVOA, António. Educación 2021: Para uma historia del futuro: **Revista Iberoamericana de Eucación**, n.49, p.181-189, abr./jan.2009.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org.) **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAHLBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo?** São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. **Educación PUCRS**, v. 41, n.1, p. 12-20, 2018.

SANCHO-GIL, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando. Inovação educativa. In: VAN ZANTEN, Agnes(Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.476-481.

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

SENNETT, Richard. **O artífice**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

# AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DE PESQUISAS ACADÊMICAS PUBLICADAS ENTRE 2016 E 2021

Renata Cecilia Estormovsk

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Às rodas de conversa e às dinâmicas tradicionalmente realizadas nas salas de aula da Educação Básica, para que os estudantes compartilhem sentimentos e percepções quanto ao próprio *eu*, têm sido agregados, contemporaneamente, sistemas de ensino, plataformas digitais e apostilamentos, que dão suporte à metamorfose dos componentes curriculares, dos *conteúdos* obrigatórios e das rubricas avaliativas que passaram a incluir a dimensão emocional como uma prioridade formativa. As competências socioemocionais, institucionalizadas a partir do Novo Ensino Médio, projeto iniciado com a reforma dessa etapa do ensino em 2017, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida no final do mesmo ano e publicada no seguinte, fortaleceram esse viés como parte dos currículos escolares, tornando-o base de distintas propostas. Com a pandemia da Covid-19<sup>1</sup> e seus danos estendidos à saúde mental de crianças e jovens, os

---

<sup>1</sup> Deflagrada no final de 2019 na China e com posterior alcance mundial, a pandemia da Covid-19 impôs o isolamento social como forma de reduzir a contaminação viral, o que trouxe consequências para além da esfera sanitária, com a educação, especificamente, tendo que ser ofertada em formato remoto e híbrido, no Brasil por quase dois anos. Além das defasagens nos saberes construídos durante o período, pelo menos um quarto dos sujeitos em idade escolar apresentaram problemas emocionais em níveis clínicos, como indica o estudo realizado em 2021 pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), que pode ser acessado em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de->

afetos foram ainda mais evidenciados como parte dos processos educacionais, reforçando recentemente movimentos que, há várias décadas, têm advogado pela integração do desenvolvimento cognitivo e físico ao emocional.

Contudo, essas iniciativas estão pautadas em diferentes concepções, que se relacionam não somente com o espaço institucional da escola, mas também com a organização produtiva e com a sociabilidade vigente. Na direção de tentar distingui-las, este estudo tem como objetivo realizar uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento a fim de compreender como essas competências estão sendo abordadas em estudos acadêmicos. Como subsídio teórico-conceitual, são utilizados autores como Laval (2019), Lemos e Macedo (2019) e Carvalho e Silva (2017), contando, metodologicamente, também com as contribuições de Morosini e colaboradores (MOROSINI, 2014; MOROSINI; FERNANDES, 2014; KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021), que orientaram a busca por teses e dissertações que discutiam o tema.

A escrita está organizada em três seções. A primeira delas contextualiza a inserção das competências socioemocionais nos currículos da educação básica. Na sequência, são mapeadas as pesquisas envolvendo a temática, publicadas entre 2016 e 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – banco de dados de referência para este estudo. Na última, discutem-se seus achados, nos quais se evidencia uma ampliação desses debates com a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, e que tornam perceptíveis as diferentes concepções que margeiam o tema nos estudos acadêmicos.

## AS COMPETÊNCIAS COMO BALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS DEMANDAS POR APOIO EMOCIONAL NA ESCOLA

A expansão dos preceitos neoliberais sobre todas as dimensões sociais constituiu processos singulares no campo educativo a partir da década de 1990. Nesse período, organismos internacionais promoveram distintos encontros, prescreveram diferentes reformas e publicaram materiais variados com vistas a mobilizar uma *modernização* na educação dos países, tornando-a mais efetiva diante das exigências da organização produtiva. No bojo dessas *mudanças*, a aproximação da educação e da economia resultou em um afastamento da formação cultural e intelectual e da transmissão de conhecimentos por parte da escola, aproximando-a da gestão de recursos humanos, o que tornou o mercado, e não mais o Estado, o ente responsável pela validação da qualificação (LAVAL, 2019).

A ênfase nas competências substituiu a preocupação com os conhecimentos, inaugurando um período no qual “habilidades não sancionadas por diplomas” (LAVAL, 2019, p. 77) ganharam centralidade, o que gerou embates e contradições. Isso porque, ao mesmo tempo em que sindicatos advogavam pela legitimação de saberes da experiência dos trabalhadores tendo-se em vista a tendência dos empregadores a não os valorizar, o reconhecimento dessas competências tornou-as parte do “conjunto de ferramentas de avaliação e remuneração, controle e vigilância, à disposição dos empregadores que tentam racionalizar ao máximo a mão de obra” (LAVAL, 2019, p. 77). E a escola, nesse cenário, incorporou o viés que corrobora a exigência de flexibilidade e eficiência além de possibilitar “uma análise fina da empregabilidade, a vigilância constante da mão de obra e o controle mais estrito sobre o trabalho” (LAVAL, 2019, p. 78).

A perspectiva na qual essa pedagogia se baseia secundariza os conhecimentos escolares, prevalecendo a consolidação de aptidões que possam ser apropriadas por diferentes contextos profissionais e colocando em evidência “valores comportamentais’ e

‘capacidades de ação’” (LAVAL, 2019, p. 81). Os saberes, assim, passam a ser compreendidos apenas como ferramentas para a resolução de problemas, para o tratamento de informações e para a implementação de projetos, com *comportamentos profissionais* se sobrepujando a conhecimentos sócio-históricos. E, como a competência somente pode ser visualizada em situações concretas, a avaliação acaba por centralizar também o processo de ensino-aprendizagem, esfacelando saberes em “tarefas separadas, execuções e operações múltiplas” (LAVAL, 2019, p. 81).

Na última década, especialmente, as competências socioemocionais ratificaram o comprometimento da formação com a produtividade e a flexibilidade. Assim, incluíram a subjetividade entre as expectativas formativas da escola, de forma que documentos estruturantes da educação básica brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular, abrangeram essa dimensão. Nela, essas competências são contextualizadas como basilares ao movimento de significação das situações de aprendizagem, articulando habilidades cognitivas e não-cognitivas<sup>2</sup> em direção à educação integral (BRASIL, 2018). Não há explicações aprofundadas no documento quanto ao tema, que o cita pontualmente, mas após sua publicação esse elemento se tornou protagonista em componentes curriculares obrigatórios, mobilizando listagens de habilidades a serem desenvolvidas e rubricas avaliativas.

Lemos e Macedo (2019) criticam a abordagem da Base quanto às competências socioemocionais por não apresentarem uma teorização curricular coerente, utilizando até mesmo os termos competência e habilidade como equivalentes. Em sua leitura, esses elementos são inseridos na BNCC com o objetivo de calibrar os comportamentos de estudantes e de professores, além de enfatizá-los como instrumentos para a qualificação da performance em

---

<sup>2</sup> Estudos têm mostrado que, por mais que corriqueiramente as emoções sejam referenciadas como uma dimensão não-cognitiva, são resultado de complexas alterações subjetivas, biológicas e sociais, articulando afetividade e cognição.

avaliações macroestruturadas, em busca da melhoria de seus resultados. Fundações e empresas que atuam na formulação de sistemas de ensino, apostilamentos e programas de formação docente, a partir da abertura realizada pela Base, têm facilitado a apropriação dessas prescrições enquanto *soluções* educacionais, inserindo-as nos cotidianos escolares por meio de formações, materiais e outros programas..

Os populares *Big Five*, um conjunto de cinco traços de personalidade que poderiam ser medidos de forma científica, têm amparado as principais propostas pedagógicas que enfatizam as competências socioemocionais, bem como avaliações que visam mensurar índices de amabilidade, extroversão, estabilidade emocional, conscienciosidade e abertura a mudanças – fatores priorizados por elas. Esses elementos favoreceriam o desempenho escolar e proporcionariam aos estudantes percursos de aprendizagem personalizados, qualificando suas experiências escolares, o que é problematizado por Carvalho e Silva (2017). Para os pesquisadores, a disseminação dessas perspectivas ocorre em relação a análises popularizadas por economistas que entendem a educação

como um espaço de intervenção que deve ser conhecido e administrado por meio de programas governamentais, como é o caso da proposição de currículos socioemocionais. Isso porque é o caráter calculável da população que passa pela escola que enseja a possibilidade de intervenções cada vez mais precisas, dirigidas à miríade de problemas que afetam a vida das crianças e jovens. (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181).

Estatisticamente, assim, cidadãos com determinadas competências não-cognitivas desenvolvidas representariam riscos sociais menores por se tornarem capital humano menos dependente do Estado, sendo direcionados a se adaptar às demandas da organização produtiva. A escola, inserida nesse movimento, favorece esse processo, elaborando ou adquirindo

propostas educacionais – divulgadas como garantidoras de *qualidade* – comprometidas com modos de agir, pensar e *ser* flexíveis, resilientes e engajados. Com isso, tornam-se exequíveis as proposições estabelecidas pela documentação pedagógica oficial, com as competências socioemocionais se tornando realidade nas escolas.

As críticas a elas, contudo, não podem desconsiderar a necessidade de que a educação contemple não somente a dimensão cognitiva dos estudantes. A educação integral, evocada desde o século XIX ainda pelos movimentos de renovação pedagógica, tem como seus propósitos formativos, sintetizados por Silva (2022), a centralidade no estudante e, em suas condições de aprendizagem, as vivências e aprendizagens de modos de vida democráticos e a multidimensionalidade da formação, na qual se incluem aspectos subjetivos. Além disso, devido ao isolamento social e à intensificação da precarização dos modos de vida com a pandemia da Covid-19, pesquisas<sup>3</sup> apontam que uma em cada quatro crianças e adolescentes necessitam de intervenção especializada por apresentarem ansiedade e depressão em níveis clínicos – algo a que a escola não pode ficar alheia.

Contudo, o trabalho pedagógico dedicado a esses aspectos se torna problemático caso se restrinja à curricularização de instrumentos que buscam padronizar e gerenciar comportamentos e afetos. Precisa, de outro modo, considerar saberes específicos do campo e estudos de especialistas em um movimento que busque a humanização e não reforce a individualização. Como Lima (2021, n.p.) problematiza:

em vez de programas de desenvolvimento das competências socioemocionais, talvez fosse melhor para o bem-estar e o desenvolvimento emocional de professores e estudantes que se

---

<sup>3</sup> A pesquisa realizada pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), em 2021, é uma delas, podendo ser acessada em: <https://www.camara.leg.br/noticias/774133-uma-a-cada-4-criancas-e-adolescentes-teve-sinais-de-ansiedade-e-depressao-na-pandemia-aponta-estudo/>.

assegurasse tempo e espaço na escola para dialogar sobre as próprias emoções em um ambiente seguro, inclusive sobre as emoções perturbadoras, oferecendo-se a possibilidade de reconhecê-las e aceitá-las como parte da condição humana, mas também perceber os seus efeitos e aprender a lidar com eles.

Ouvir, acolher, estabelecer redes de apoio com outros setores sociais (como a saúde e a assistência social) e tornar a escola um espaço saudável emocionalmente, receptivo aos sujeitos em suas múltiplas dimensões, sem restringir essa instituição a um setor da organização produtiva, torna-se imperativo na contemporaneidade. Além disso, como Bourdieu (2007) problematiza ao formular o conceito de *habitus*, há uma relação de interdependência entre as realidades subjetiva e objetiva – ou entre o agente e a estrutura. Por isso, os indivíduos interiorizam o que se processa no contexto por meio da socialização, percepção que reforça a necessidade de criticidade mesmo ao se discutir aspectos que, por mais que pareçam apenas pessoais, são também sociais. E um outro recurso importante para as escolas quanto a essa questão são os orientadores educacionais, profissionais que têm sido cortados dos quadros escolares devido à diminuição de investimentos com recursos humanos no serviço público, mas que são fundamentais para o atendimento e o acolhimento de alunos e professores, especialmente em períodos de danos emocionais latentes, como o vivido na última pandemia.

Assim, identificar se há a presença dessas e de outras acepções em estudos acadêmicos sobre as competências socioemocionais se coloca como o propósito da seção seguinte, com vistas a compreender, posteriormente, as concepções que norteiam as produções acerca do tema.

## **AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS PUBLICADAS ENTRE 2016 E 2021**

Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica que consiste, de acordo com Morosini (2014, p. 102), em “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. A autora aponta que estudos assim permitem consultar, sistematizar e analisar a produção de um campo, além de fundamentar pesquisas ainda em desenvolvimento. Na mesma direção, Morosini e Fernandes (2014, p. 156) alertam que as produções selecionadas em pesquisas que adotam esse percurso metodológico retratam não posturas individuais, mas modos como o campo compreende dado problema, já que “a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global”.

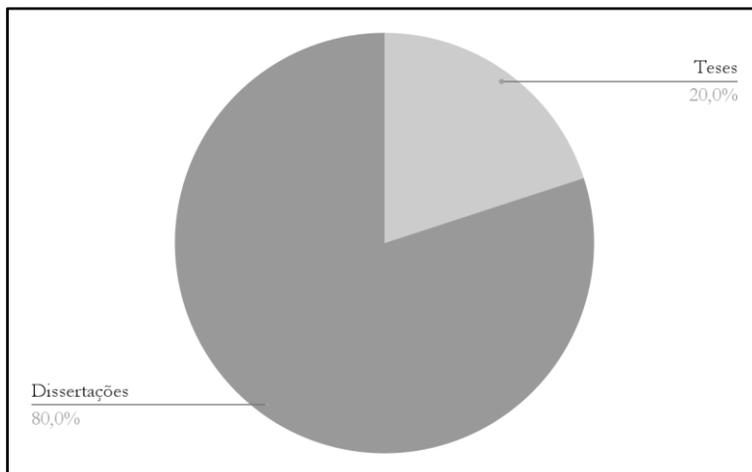
O percurso metodológico indicado por Kohls-Santos e Morosini (2021) visa tornar este tipo de pesquisa não apenas uma forma de se desenvolver uma revisão bibliográfica, mas de incluir posicionamentos e perspectivas para além do mapeamento de trabalhos. Por isso, as pesquisadoras indicam quatro etapas a serem seguidas de forma a se produzir uma análise de um campo com o rigor científico esperado. A primeira delas é nomeada Bibliografia Anotada e consiste na definição dos materiais que formarão o *corpus* do estudo a partir do tema e do tipo de documento a ser considerado, realizando-se uma pré-análise e uma leitura flutuante dos primeiros achados. Em seguida, orientam a Bibliografia Sistematizada, etapa na qual o *corpus* com os resumos que farão parte da análise é composto, havendo a preparação do material para ser pesquisado. Posteriormente, durante a Bibliografia Categorizada, há uma reorganização dos estudos quanto às suas similaridades, o que propicia que sejam elencados e interpretados por meio de categorias temáticas advindas desse processo. Por fim, como diferencial desse tipo de pesquisa a partir das percepções de Kohls-Santos e Morosini (2021), está a composição da Bibliografia

Propositiva, em que proposições e propostas emergentes, advindas da análise realizada, são apontadas.

Tais orientações metodológicas guiaram a busca pela construção de compreensões acerca de como as competências socioemocionais têm sido abordadas em estudos recentes. Delimitou-se, para isso, o período entre 2016 e 2021, recorte realizado considerando a natureza desta escrita (sintetizada em um espaço de páginas limitado) e o comprometimento com a produção de uma discussão qualificada neste excerto. Ainda, optou-se pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como banco de dados por ser uma sugestão de Kohls-Santos e Morosini (2021), que a qualificam como um repositório estável e atualizado para buscas afins. A partir disso, procedeu-se uma primeira varredura na plataforma, realizada no início de janeiro de 2023, com a expressão “competências socioemocionais”, que resultou em 101 estudos, compondo-se, assim, a Bibliografia Anotada.

Em seguida, tabelaram-se e enumeraram-se tais achados, listando-se título, tipo (tese ou dissertação), ano, universidade e resumo/palavras-chave. Os resumos, então, foram escrutinados, processo que causou a exclusão de 41 trabalhos do *corpus* do estudo, já que se distanciavam da discussão acerca das competências socioemocionais em sua relação com a educação e, de modo mais refinado, com a educação básica. Esclarece-se que essas teses e dissertações abordavam o desenvolvimento dessas competências em distintos cursos superiores (como os de Tecnologia, Engenharia, Design, Administração e Enfermagem), na mediação de disputas judiciais, no campo da empregabilidade e dos recursos humanos, o que não as tornava significantes para a análise pretendida. Também foram descartadas aquelas pesquisas em que essas competências eram apenas citadas entre as suas conclusões, não podendo ser indicadas como a temática basilar dos trabalhos por não terem sido abordadas e desenvolvidas ao longo deles. Desses 60 estudos que se estabeleceram como atinentes à pesquisa, apenas uma pequena parcela se classificou como tese, como ilustrado no gráfico a seguir.

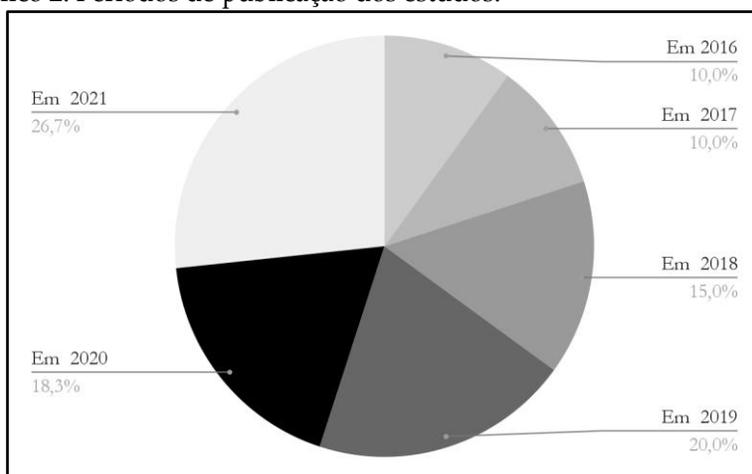
Gráfico 1: Percentual de teses e dissertações incluídas no Estado do Conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebeu-se também que poucas pesquisas abordavam o tema até 2018, quando houve a citação das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular, homologada um ano antes, o que fica perceptível no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Períodos de publicação dos estudos.

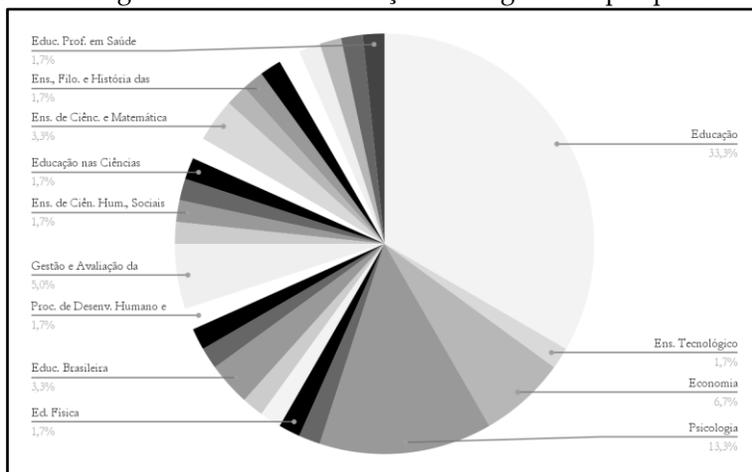


Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dois últimos aspectos (poucas teses e ampliação do número de pesquisas publicadas a partir de 2018) provavelmente estão articulados. A citação recente das competências socioemocionais em referenciais curriculares pode estar mobilizando teses ainda em desenvolvimento, o que explicaria a predominância de sua menção em dissertações até o momento, pois uma tese demanda um tempo de escrita maior, convergente com a duração do próprio curso de Doutorado.

Ainda em busca de sistematizar os achados do levantamento realizado, torna-se relevante indicar que somente 20 resultados estão vinculados a Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação, com outros 17 sendo oriundos de Programas afins, como os de Gestão Educacional e de licenciaturas específicas. Avulta-se também que nove deles são relacionados a PPGs articulados à Psicologia, o que se justifica pela aproximação da temática também às pesquisas desse campo. Os demais variam entre outras áreas distintas, como Economia, Saúde, Políticas Públicas e Desenvolvimento Econômico. O gráfico 3 permite a visualização de alguns dos Programas em que as pesquisas foram desenvolvidas.

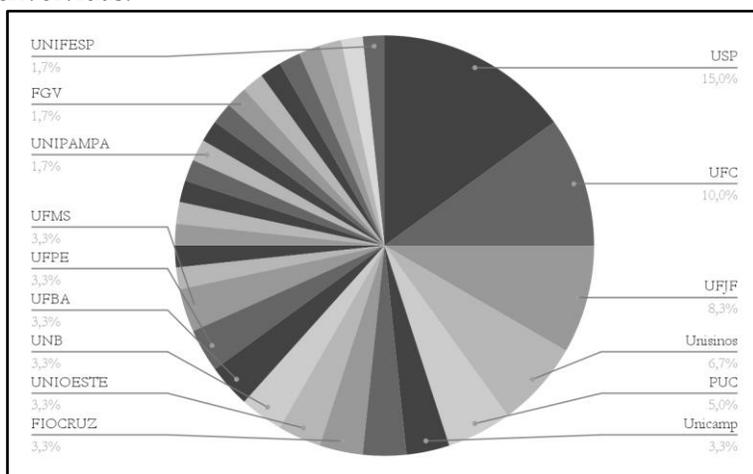
Gráfico 3: Programas de Pós-Graduação de origem das pesquisas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, a maior parte do *corpus* se compõe a partir de teses e dissertações defendidas em instituições públicas, havendo uma concentração mais significativa de trabalhos na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como é possível verificar abaixo.

Gráfico 4: Universidades nas quais as pesquisas mapeadas foram desenvolvidas.



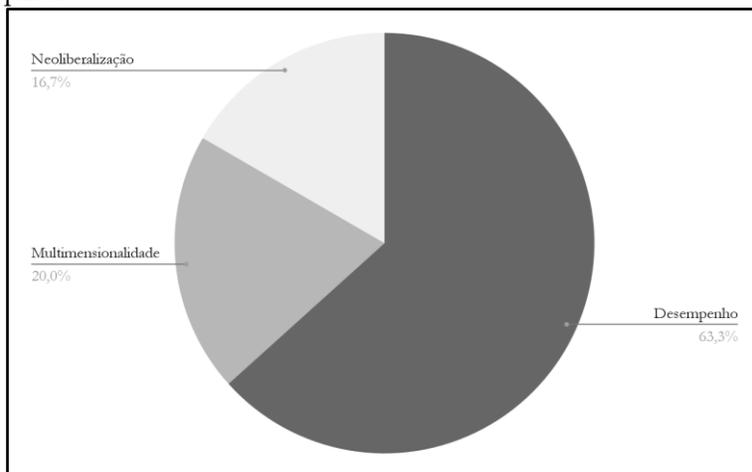
Fonte: Elaborado pela autora.

Após esse processo de sistematização da bibliografia, procedeu-se à exploração dos resumos a fim de identificar pontos de aproximação entre os modos como a temática em questão foi abordada, de forma a realizar sua categorização. Considerando-se que tal etapa vem acompanhada de interpretações e é seguida por proposições e inferências – compondo as Bibliografias Categorizada e Propositiva –, optou-se por aprofundá-las na seção seguinte, dando-se centralidade a elas.

## QUE CONCEPÇÕES SÃO EXPRESSAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?

Um mesmo assunto pode ser discutido por diferentes nuances teóricas, metodológicas, conceituais e ideológicas. No Estado do Conhecimento construído a partir das teses e dissertações publicadas entre 2016 e 2021 no banco de dados BDTD, essa assertiva pôde ser ratificada, já que os saberes compartilhados nesses estudos se aproximam e também se distanciam, o que originou três distintas categorias temáticas com relação ao modo como as competências socioemocionais têm sido discutidas: a que agrega pesquisas que compreendem essas competências como qualificadoras do desempenho, principalmente na vida acadêmica dos estudantes, mas também no âmbito de suas conquistas futuras no trabalho; outra que critica essa concepção e a situa como parte dos processos de neoliberalização da/na educação, em que princípios e valores gerenciais constituem também as práticas pedagógicas; e a que entende a dimensão emocional como basilar à educação integral, garantindo também boas relações na escola e a construção de vínculos afetivos ao mesmo tempo em que se promovem as práticas educativas. A partir delas é composta a Bibliografia Categorizada, como orientado por Kohls-Santos e Morosini (2021). O percentual de ocorrência desses campos temáticos nesta pesquisa pode ser sistematizado da seguinte maneira:

Gráfico 5: Percentual de recorrência das categorias constituídas para a pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira categoria congrega estudos nos quais tais competências (utilizadas em muitos deles como sinônimo de *soft skills*) são indicadas como um meio de qualificar os resultados acadêmicos dos estudantes. Em relação a isso, uma parte significativa dos textos (geralmente advindos de cursos de mestrados profissionais) traz possibilidades de intervenção, em diferentes componentes curriculares e na educação especial, de forma a potencializá-las. Esse primeiro campo temático foi aquele em que houve a maior ocorrência de estudos, congregando 38 das 60 pesquisas incluídas nesta análise (63,3% dos estudos).

A produção de guias com estratégias didáticas para docentes, a análise da implementação de políticas públicas voltadas ao tema (principalmente no estado do Ceará), os benefícios dessas competências para a atenção e a motivação discente, a melhora em índices vinculados a habilidades não-cognitivas a partir de práticas específicas, a verificação da validade de testes para mensurar essas competências e a elaboração de iniciativas singulares com função avaliativa foram algumas das temáticas incluídas nesta primeira categorização. As pesquisas mencionam as competências

socioemocionais como potencializadoras das cognitivas, o que possibilitaria aos estudantes maior efetividade em seus processos de aprendizagem. Ao invés de enfatizar o autoconhecimento ou o compartilhamento de estados e sentimentos dos estudantes com seus pares em um espaço que preza pelo bem-estar coletivo – em uma perspectiva humanizadora –, o viés identificado nesse campo temático prioriza o aumento do desempenho dos estudantes, com os avanços cognitivos derivados de um certo *gerenciamento* das emoções significando conquistas pessoais – atuais e futuras.

A aprendizagem transparece nas produções agrupadas nesta categorização de forma similar ao exposto anteriormente a partir de Laval (2019): como um conjunto de ferramentas operatórias que servem a objetivos individuais na busca por benefícios particulares. Para o pesquisador francês, a qualificação, no cenário neoliberal, é reconhecida como legítima se agregar comportamentos e ações válidos à organização produtiva, promovendo uma formação comprometida com a flexibilidade. Além disso, a perspectiva discutida por Laval (2019) relaciona as competências a tarefas executáveis, que demandam critérios explícitos de verificação e centralizam as dinâmicas pedagógicas na avaliação, já que a performance é a prioridade formativa.

Esses elementos estão aparentes neste conjunto de estudos, que enfatiza a aprendizagem como um processo individual, que se faz pelo acúmulo de habilidades e que se volta a metas pessoais que podem ser qualificadas se a dimensão emocional for administrada. A avaliação de aspectos não-cognitivos, inclusive, figura como central em várias das pesquisas deste campo temático, sendo elas derivadas principalmente de PPGs em Economia e em Desenvolvimento Econômico. Esse dado reforça a correlação entre resultados de testes aplicados junto aos estudantes e a formulação de estatísticas que indicariam avanços ou perdas no capital humano, explicitando a naturalização de condutas pautadas pela economia no campo educativo, como discutido por Carvalho e Silva (2017).

Em um segundo campo temático que congrega o menor percentual de estudos (cerca de 16,7%), há a identificação da crítica à concepção anterior. Em um agrupamento com cerca de 10 pesquisas, prevalece uma perspectiva questionadora da lógica das competências socioemocionais, realizando-se sua contextualização como parte de processos neoliberais que precarizam a formação, afastando-a das vivências democráticas e participativas, tornando-a utilitarista e restringindo-a às exigências laborais. Para realizar essa crítica, a BNCC é o documento com maior recorrência de análise, sendo situada como uma ferramenta que prioriza o desempenho, esvazia de cientificidade e de historicidade o currículo e que preza pela responsabilização do professor pelos resultados discentes. Destaca-se, também, que nove dos estudos enquadrados neste conjunto foram elaborados em Programas de Pós-Graduação em Educação, em que as pesquisas com um viés mais crítico mostram estar concentradas.

Esses estudos corroboram a percepção de Lemos e Macedo (2019) de que as competências socioemocionais visam calibrar condutas e aprimorar a performance dos estudantes em avaliações macroestruturadas. Entre eles, há aqueles que destacam o papel de programas elaborados em redes políticas (BALL, 2014) nesse processo, destacando o Todos pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum como iniciativas que incluem o poder público, mas que são arquitetadas pelo setor privado-filantrópico, e que buscam curricularizar a dimensão emocional e operacionalizá-la por meio de materiais, cursos de formação docente e de avaliações. Com isso, a segunda categorização, ao contrário da anterior, critica a aproximação entre os campos econômico e educacional, destacada por Carvalho e Silva (2017), denotando como essa articulação tem promovido projetos educacionais elaborados a partir de estatísticas e que visam apenas à instrumentalização dos sujeitos para o trabalho.

Uma terceira categorização, que agrupa 20% dos estudos, disserta sobre as competências socioemocionais como parte do desenvolvimento subjetivo dos estudantes, em modos de mediar

conflitos, de promover a afetividade e a convivência harmoniosa entre os pares, de melhorar a saúde mental e de promover uma aprendizagem cooperativa. Por mais que alguns dos trabalhos cite a BNCC, divergem de sua concepção de competência socioemocional comprometida com o desempenho e a produtividade. Apesar de se utilizarem do termo *competência*, pregam uma formação escolar multidimensional, que inclua aspectos emocionais, colocando as relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e também sua individualidade como pautas curriculares.

Os estudos dessa categorização ainda enfatizam a saúde mental dos estudantes e a constituição da escola como um espaço de segurança emocional, de busca por apoio e de discussão acerca do sofrimento psíquico. Isso é feito abordando a promoção da amizade, o desenvolvimento da autonomia moral, o combate ao bullying e a utilização de dados organizados por meio de questionários aplicados aos estudantes para a elaboração de políticas públicas comprometidas com o sujeito em suas múltiplas esferas. Essa concepção, assim, se mostra divergente da primeira sistematizada neste estudo, denotando a necessidade de humanização nos processos pedagógicos, aos moldes do que Lima (2021) defende.

Um adendo, no entanto, se mostra necessário, até mesmo como forma de tornar essa Bibliografia Propositiva. Apesar de bem intencionados, os estudos agrupados na terceira categoria temática não consideram o contexto social como um elemento que pode estar relacionado às demandas subjetivas. Como apresentado por Bourdieu (2007), a relação de interdependência entre as realidades subjetiva e objetiva promove a interiorização, pelos sujeitos, do que ocorre em seu entorno. Por isso, precisa haver um cuidado para que os problemas emocionais não sejam encarados como *falhas* pessoais, mas que sejam discutidos como processos que afetam os indivíduos também em razão dos desafios e das demandas impostas pela sociedade em que estão inseridos.

Assim, mesmo entendendo a dimensão emocional como parte das conquistas formativas a serem buscadas para o desenvolvimento de uma educação integral nas escolas, como já discutido a partir de Silva (2022), isso não pode se dar desarticulado da realidade objetiva, com suas singularidades sociais, econômicas e culturais. Como discute Safatle (2021, p. 19), o neoliberalismo tem favorecido uma “justificação de ações econômicas e a paralisia da crítica através da mobilização massiva de discursos psicológicos e morais”. Por isso, reconhecendo-se a necessidade de que os afetos não fiquem alheios à formação escolar, principalmente em um contexto de intensificação de danos emocionais com os processos de sofrimento psíquico gerados pela pandemia da Covid-19, um constante questionamento acerca de sua interrelação com o que ocorre na exterioridade se torna necessário para que a formação cumpra com seu papel de criticidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Determinada expressão pode ser relacionada a diferentes concepções, como se pôde acompanhar ao longo deste estudo. Por mais que o termo *competência* indique uma vinculação com percepções que aproximam a escola de um contexto competitivo e que priorizam o desempenho individualista e concorrencial mesmo na educação, nem todas as pesquisas refletem essa perspectiva. Ainda que prevaleçam os estudos em que são vistas como qualificadoras da educação por proporcionarem certo gerenciamento subjetivo dos sujeitos, há outros nos quais se preza pela humanização nos processos educativos, em busca de tornar a escola um lugar de acolhimento e de desenvolvimento integral dos estudantes.

As demandas pela inclusão dos afetos na escola, apesar de vinculadas às exigências das faces hodiernas do capital, também se relacionam às fragilidades emocionais vividas contemporaneamente. Por isso, além da crítica necessária a movimentos que buscam (estes sim) *doutrinar* os alunos

(subjetivamente, promovendo formas de agir e de se comportar, de ser e de sentir o/no mundo), também se torna imperativo amparar, ouvir e criar novos modos de incluir o sujeito, em todas as suas dimensões, nas práticas pedagógicas. Se a escola não se restringe aos saberes instrumentais, voltados ao trabalho e ao consumo, o acolhimento se torna uma estratégia ao se buscar a qualidade na aprendizagem, refinando o olhar para aspectos que podem importar mais à criança e ao jovem do que treinar um desempenho para o futuro (que se sabe apenas volátil, em constante mudança e incerto).

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. **Educação Global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 dez. 2022.
- BOURDIEU, P. **Da distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo/ Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.
- CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/44451/31743>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 8 mar. 2023.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. A. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. e24582, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LIMA, Ana Laura Godinho. Que fazer das emoções na escola? **Jornal da USP**, São Paulo, 07 dez. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/que-fazer-das-emocoes-na-escola/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 06 jul. 2022.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a constituição da economia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação integral e inovação educativa: como orientar pedagogicamente neste século? *In*: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org). **Currículo, inovação educativa e educação integral: roteiros para a formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 7-14.

# CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM COMO CONCEITO EMERGENTE DE ESTUDO

Aline da Silva Serpa Marangoni

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem ganhado visibilidade em estudos e pesquisas nessas últimas décadas, principalmente pelo fato de ter ampliado seu amparo legal nas legislações e políticas educacionais. Assim como as demais etapas da educação básica, a Educação Infantil envolve em seu entorno uma vasta gama de possibilidades de estudos, que podem estar relacionadas às práticas pedagógicas, ao brincar e cuidar, à infância, ao currículo, ao direito de aprendizagem de cada criança, dentre outras que já vêm sendo exploradas, ou que são consideradas temáticas recentes nos estudos.

Considerando esse amplo campo de pesquisa, neste capítulo, objetiva-se investigar um pouco mais sobre as produções feitas, em um período recente, de meia década, sobre um tema que norteia desde as práticas pedagógicas até a organização do conhecimento e das aprendizagens na Educação Infantil, que é seu currículo. Trata-se de uma temática relativamente recente em pesquisas e estudos, assim como na legislação, logo o currículo da Educação Infantil, e também de toda a educação básica e educação superior, pode ser um meio para a reprodução das desigualdades e da exclusão dos sujeitos que a ele estão submetidos, ou ainda pode ser um caminho para a emancipação, a democracia e a justiça social, em suas variadas abrangências, seja cultural, econômica ou social.

Uma vez que o currículo para a Educação Infantil é tão importante quanto para as demais etapas, é válido pensarmos por

que seus estudos e debates ainda são tão recentes, e muitas vezes frágeis. Assim como outros eixos da educação, principalmente no que se refere às políticas, o currículo também é um território de disputas e lutas, cujo vencedor poderá dizer qual conhecimento e qual cultura são válidos de ser ensinados às crianças. Por isso, a escolha dessa temática de investigação das produções acerca do currículo e da Educação Infantil justifica-se, por se compreender que a relação estabelecida entre ambos os conceitos, seja na teoria, na legislação ou na prática, interfere diretamente no direito de aprendizagem do sujeito (criança), bem como na qualidade da educação e no direito a uma educação democrática e justa, que diminua as desigualdades ao invés de fortalecê-las. Contudo, a organização do currículo na Educação Infantil é ainda complexa e, ao mesmo tempo, desafiadora, pois requer reconhecer a criança como um sujeito de direito e entender o seu desenvolvimento de modo integral: psicológico, físico, intelectual, social e cultural. Considerando esses e outros fatores relevantes para o estudo, a seção a seguir organiza-se por meio da revisão de literatura realizada a partir dos conceitos de Educação Infantil, currículo e direitos de aprendizagem.

## **REVISÃO DE LITERATURA: UM CAMINHO ABERTO A POSSÍVEIS ESTUDOS**

Iniciamos nossa revisão de literatura dispondo alguns critérios para a pesquisa. Primeiramente, optamos por utilizar a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os primeiros descritores aplicados foram: *currículo; Educação Infantil*; utilizando como um dos filtros o ano de defesa: entre 2017 e 2021 (meia década). O ano de referência foi pensado de acordo com o ano de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador dos direitos de aprendizagem propostos para a Educação Infantil, até o ano anterior ao que ocorre a respectiva revisão de literatura deste estudo.

Com a utilização dos dados acima, foram encontrados 406 resultados para a busca, dos quais, 325 dissertações e 81 teses. Desse modo, devido ao grande número de trabalhos encontrados, optou-se por recorrer somente às teses como material para análise. Encontram-se, no quadro abaixo, as teses selecionadas e organizadas com as principais informações e em ordem de data crescente.

Quadro 1 - Teses selecionadas para revisão de literatura

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>
Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	2017	Oliveira, Waldete Tristão Farias	USP
Que rei sou eu? Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II	2017	Oliveira, Cristiane Gomes de	UERJ
1.1.1Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas	2017	Souza, Tatiana Noronha de	UNESP
1.1.2A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012	2017	Mota, Georgina Lopes da	PUC-SP
1.1.3"Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?" Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra	2017	Santos, Marlene Oliveira dos	UFBA

1.1.4O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	2018	Teles, Fabricia Pereira	PUC-SP
Documentos curriculares, movimento humano e Educação Infantil: um estudo a partir da fala dos professores	2019	Marco, Melissa Cecato de	UNINOVE
O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	2019	Camões, Maria Clara de Lima Santiago	UERJ
1.1.5Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil	2019	Camargo, Andréia Regina de Oliveira	UNESP
Devir-selvagem da criança na Educação Infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa	2020	Erika Mariana Abreu Soares	UFMG
1.1.6A concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível	2020	Silva, Claudio Amaro da	PUC-SP
Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a base nacional comum curricular em práticas pedagógicas	2021	Silva, Márcia Tostes Costa da	MACKENZIE
Linguagem escrita na Educação Infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia	2021	Fonseca, Claudia Terezinha de Carvalho	PUC-MINAS

Elaborado pela autora, 2022.

Conforme apresenta o quadro acima, foram encontradas 13 teses cujo título mencionava direta ou indiretamente os descritores aplicados, podendo ser apresentados como: diretrizes curriculares; caminhos curriculares; base curricular; documentos curriculares; orientações curriculares; e, ainda no eixo da Educação Infantil: bebês; projetos de infâncias; concepções de infâncias. As demais pesquisas encontradas não estavam relacionadas diretamente à temática, logo não compõem os documentos de revisão.

Para além da pesquisa com os descritores acima citados, foi realizada uma nova busca inserindo outro descritor em sequência, tendo como nova busca os seguintes descritores: *currículo*; *Educação Infantil*; *direitos de aprendizagem*. Porém, com a manutenção do filtro "teses", somente dois resultados apareceram com a busca, uma tese já selecionada anteriormente e outra que não estava próxima aos conceitos em questão. Com a ampliação do filtro, incluindo as dissertações, 37 pesquisas foram encontradas com a data de defesa entre 2017 e 2021. Após a leitura dos títulos dos trabalhos apresentados, conforme os critérios estabelecidos anteriormente, foi selecionada somente uma dissertação que se relacionava diretamente com os descritores escolhidos, sendo que as demais não apresentavam em seus títulos os conceitos necessários ao estudo.

Quadro 2 - dissertação selecionada para revisão de literatura

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>
1.1.7Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI	2018	Giuriatti, Patrícia	UCS

Quadro elaborado pela autora, 2022.

## **SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE: O QUE NOS APRESENTAM AS PESQUISAS**

A primeira pesquisa a ser analisada foi publicada em 2017 pela Universidade de São Paulo (USP), intitulada *Diversidade étnico-*

*racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo*, e é de autoria de Waldete Tristão Farias Oliveira. A pesquisa em questão busca compreender como a temática racial se tornou parte estruturante do currículo da Educação Infantil em uma instituição pública de São Paulo. Um estudo composto pela análise das legislações brasileiras, assim como por pesquisas nacionais e internacionais sobre a diversidade étnico-racial e o currículo da Educação Infantil.

Algumas questões nortearam a pesquisa, e com destaque para como a temática sobre a diversidade étnico-racial foi introduzida nas práticas daquela instituição de Educação Infantil e; de que forma o currículo da Educação Infantil conduz essas questões. O estudo, para além de envolver documentos e referenciais teóricos, apresenta ainda entrevistas semiestruturadas, que, ao final, em análise total dos dados obtidos, ascende para uma prática única e singular no interior da instituição, abordando o compromisso em incluir em seu currículo a temática da diversidade da cultura e da história africana e afro-brasileira, bem como os desafios e a precariedade da formação inicial dos professores no que se refere ao tema, e ainda as dificuldades na mudança das práticas pedagógicas visando a abordagem das questões étnico-raciais.

No decorrer de sua pesquisa, a autora apresenta os marcos regulatórios que instituíram a educação como um direito, o modo como ela se originou e a sua abrangência. Para isso, Oliveira (2017) se utiliza das legislações, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999. Esses documentos apresentam em seus textos a educação como direito social de todos os brasileiros, e, à medida em que ocorrem a ampliação e a reestruturação dessas legislações, os princípios que norteam a educação são reforçados e ampliados, oferecendo subsídios legais para que de fato a educação seja destinada a todos. Para além das legislações gerais da educação, a pesquisa também apresenta outras que, em seus textos, abordam e amparam a

diversidade (étnico-racial) como referência curricular e prática pedagógica em toda a educação básica.

As discussões sobre currículo da Educação Infantil e sua estruturação ao longo dos anos também está presente na pesquisa, possibilitando compreender, para além dos documentos legais, como as teorias curriculares evoluíram e nortearam processos pedagógicos presentes nas instituições de Educação Infantil, bem como as necessidades que ainda emergem dessa temática.

Na sequência, destacamos a tese intitulada *Que rei sou eu? Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II*, também publicada em 2017, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com autoria de Cristiane Gomes de Oliveira, que aborda conceitos como políticas educacionais e currículo na Educação Infantil.

Direcionada à análise do processo de produção curricular em uma escola tradicional da rede pública federal de ensino do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, investiga como ponto principal a implementação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, em que o currículo é assumido como uma enunciação cultural, com práticas discursivas propostas em um espaço de disputas. Estudos que condicionam a oferta e as práticas pedagógicas da Educação Infantil também se fazem presentes na pesquisa.

A observação das práticas educacionais, em articulação com as relações cotidianas que constituem a perspectiva de tempo-espaço escolar na produção e organização do currículo, é uma questão central desenvolvida no decorrer da tese. Cristiane de Oliveira (2017) busca ainda abordar questões imprescindíveis para a Educação Infantil, como mobilizar e deslocar *saberesfazer*es – por ela assim descritos – institucionalizados nas políticas de produção curricular, envolvendo as ambivalências da Educação Infantil, destacadas de dois modos.

Atentando para elementos importantes em uma pesquisa sobre currículo, a tese em questão trata de políticas primeiramente

sobre políticas curriculares; (res)significações do currículo; currículo como produção cultural; significação de um currículo direcionado ainda para questões mais voltadas à Educação Infantil, ao apresentar o currículo na/para a infância, as políticas para a Educação Infantil e as novas intencionalidades da infância. Assim, por serem as políticas curriculares da Educação Infantil um campo em disputa, os conceitos por elas utilizados também o são. Protagonismo infantil, tempo-espaco, direitos de aprendizagem tornaram-se conceitos das (res)significações curriculares, poderosos em sua essência, mas amplamente disputados e contraditórios, conforme confirma a autora em seu estudo de caso, que, por sua vez, não é único, se não, comum ao que se apresenta em outros estudos da Educação Infantil.

A terceira tese apresentada foi produzida por Tatiana Noronha de Souza, intitulada *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas* e apresentada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) no ano de 2017. Com seu estudo direcionado à análise de uma das políticas para a Educação Infantil, as DCNEIs, a tese busca apresentar como um sistema privado de ensino atua na prática da Educação Infantil, por meio das concepções das professoras que atuam em pré-escolas em um município no interior de São Paulo. O estudo realizado contou com a aplicação de questionário durante pesquisa a campo, além de referenciais teóricos e bases legais.

Inserido na perspectiva da Educação Infantil, o objeto de análise foi a utilização de um Sistema Privado de Ensino (SPE), o qual, na análise da autora, encontra-se em desconformidade com o que propõem as DCNEIs, os pressupostos teóricos e estudos na área. Segundo ela, além de não estar de acordo com as legislações e a teoria, retira a autonomia dos professores na construção do currículo, não estabelecendo relação entre as atividades propostas e a realidade das crianças e da instituição, e tem presença marcante de um currículo semelhante ao do ensino fundamental. Alguns dados coletados pelos questionários reforçam outro problema

ainda presente na educação: a falta de conhecimentos de professores acerca dos documentos bases da educação. Dentre os entrevistados, um número significativo disse não conhecer as DCNEIs, e outra parcela demonstrou não conhecer o Projeto-Pedagógico da Instituição. É importante ainda realizarmos outro destaque presente nas análises, em que a pesquisadora considera que, apesar das críticas ao material do SPE, muitos professores conduzem a Educação Infantil e planejam suas atividades com a finalidade de “alfabetizar, treinar a coordenação motora, ler e contar” (SOUZA, 2017, p. 08).

Assim como as duas primeiras teses retratadas, esta terceira pesquisa também apresenta as bases legais que fundamentam a Educação Infantil, as diretrizes e a concepção de currículo, além de estabelecer uma análise das práticas pedagógicas dessa etapa de ensino. Os resultados obtidos seguem na mesma linha, apesar dos avanços nas legislações, teorias curriculares e teorias da infância, as práticas pedagógicas caminham por outra direção que, muitas vezes, não acompanha essa evolução.

Seguindo com o quarto trabalho selecionado com data também de 2017, escrito por Georgina Lopes da Mota, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), *A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012*, apresenta consideráveis reflexões acerca da concepção de infância presente na proposta curricular para a Educação Infantil no município de São Paulo.

O texto em questão realiza apontamentos sobre os estudos da infância e discussões sobre a visibilidade da criança na Educação Infantil, assim como seu reconhecimento como sujeito de direitos pelas legislações. Apresenta ainda, como fundamentação teórica, aspectos da história da infância e sociologia da infância, assim como a história da Educação Infantil e do currículo, com uma retomada da história da educação no Brasil e em São Paulo. Uma pesquisa em que, na metodologia de análise utilizada, a concepção de infância é concebida numa perspectiva social e historicamente

produzida, considerada uma categoria social, que coloca a criança como centro da prática pedagógica e da organização do currículo; este, por sua vez, deve articular os conhecimentos que a criança já possui com os novos conhecimentos a serem por ela construídos.

Os direcionamentos da análise apresentada pela autora apontam para uma perspectiva de Educação Infantil ultrapassada, apesar dos subsídios teóricos e legais em que foram embasados os documentos elaborados. Conforme descreve a autora, as orientações curriculares para a Educação Infantil, ao definirem as expectativas de aprendizagem na prática pedagógica, restringiram a autonomia dos professores na seleção dessas aprendizagens, além de conceberem a Educação Infantil como uma fase preparatória para a etapa posterior.

Em sequência, apresentamos a quinta tese, com o título “*Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?*” *Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra*, de autoria de Marlene Oliveira dos Santos, defendida no ano de 2017 na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Com uma escrita direcionada a uma faixa etária da Educação Infantil (bebês), a tese propõe apresentar os currículos praticados com os bebês em escolas de Educação Infantil da rede pública de Salvador-BA. A tese conta com narrativas das professoras, análise das políticas de atuação com bebês e do currículo para a Educação Infantil, além de diversos tipos de registros (midiáticos ou não), entrecruzando com a vida cotidiana e as especificidades da ação pedagógica com bebês.

A partir da análise dos documentos, das narrativas colhidas e das observações realizadas, a autora direciona suas considerações à concretização da prática de currículos prescritos com bebês no cotidiano da escola “mediante a ação humana, as relações entre os sujeitos (professoras, bebês, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e outros profissionais que trabalham na escola) e as condições materiais e não materiais ofertadas pelo estado para o exercício da docência com os bebês” (SANTOS, 2017, p. 09).

Com observações importantes para a etapa da Educação Infantil, sobretudo no trabalho desenvolvido com bebês, a

pesquisadora registra que nesses espaços de Educação Infantil observados durante sua pesquisa, o trabalho desenvolvido com os bebês reflete a qualidade referenciada pelos documentos, assim como o alcance das políticas públicas destinadas à Educação Infantil, em nível local e nacional. Além do currículo praticado nessa faixa etária ser objeto imprescindível na busca pela qualidade da educação, os diferentes referenciais teórico-metodológicos em que a ação pedagógica é planejada sinalizam para a compreensão das capacidades e potenciais do bebê e para o reconhecimento de que estes influenciam no exercício da docência e desenvolvem junto às professoras o aperfeiçoamento da prática de tornarem-se professoras de bebês.

Incluindo em seu referencial teórico importantes autores que tratam de um currículo democrático e potente para as diferentes etapas da educação – como Apple (2006) e Goodson (1995; 2007); assim como autores com escritos direcionados à Educação Infantil: Barbosa (2006), Fochi (2014), Tonucci (1997; 2008) –, a autora apresenta referências teóricas que sustentam uma perspectiva de qualidade da Educação Infantil, conforme preveem as legislações abordadas na pesquisa. O diálogo das narrativas também acontece no decorrer do capítulo teórico, estabelecendo relações fundamentais entre teoria e prática, envolvendo planejamento, ações cotidianas e um currículo pensado para o desenvolvimento desta fase.

A sexta tese, de autoria de Fabricia Pereira Teles, intitulada *O brincar na Educação Infantil com bases em atividades sociais, por um currículo não encapsulado*, defendida pela PUC-SP no ano de 2018, apresenta fundamentos que investigam o brincar em uma escola de Educação Infantil localizada em Parnaíba-PI, antes e durante a realização de um projeto organizado com base no desenvolvimento de atividades sociais, abordando como tema central o brincar e as atividades sociais de que as crianças participam, pelas quais se apropriam da cultura e se tornam agentes. O texto envolve ainda questões sobre um currículo que possibilita que professores e crianças aprendam os conhecimentos produzidos historicamente,

mas também que ressignifiquem novos modos de agir na escola e na sociedade. Esse currículo é descrito como currículo por Atividades Sociais (AS).

Conduzindo sua pesquisa sob dois eixos, o brincar no currículo da Educação Infantil e a reorganização do currículo baseado nas Atividades Sociais, Teles (2018) utilizou-se de autores, como Apple (1982), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Silva (2011); Kuhlmann Jr. (2003), Kramer (2014), Oliveira (2010, 2015), Barbosa e Horn (2008), Barbosa *et al* (2016), para discorrer sobre currículo. E, posteriormente, para embasar suas considerações acerca do conceito de brincar e das interações sociais, autores, como Brougère (1998), Kishimoto (1994, 1996), Vigotski (1933/2007), Elkonin (1978/2009), Newman e Holzman (2014), Stetsenko (2015; 2016), entre outros, que nortearam o referencial teórico da tese.

O primeiro eixo de que trata a pesquisa aborda o brincar no currículo da Educação Infantil, suas concepções e os valores presentes na prática adotada pela instituição. O segundo eixo propõe a superação de um currículo tradicional na Educação Infantil, com base em uma nova proposta de Atividades Sociais, fundamentada pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural que potencializa atividades humanas desenvolvidas coletivamente, e produzida histórica e culturalmente pela sociedade. Por meio de observações, fotografias e vídeos, as análises de como a Educação Infantil estava sendo conduzida antes e durante o projeto de AS revelam, segundo a autora, que surgiram novos modos de agir, de conceber e viver o brincar, entre adultos e crianças, após a implementação do projeto. O brincar passou a ser visto como uma prática transformadora, não exclusivamente como um momento de lazer, mas, de grande relevância ao processo de desenvolvimento humano e de ensino-aprendizagem na infância. Destacou-se ainda que a proposta curricular obteve um fortalecimento teórico-prático com o desenvolvimento dessa nova concepção do brincar, naquele determinado contexto de Educação Infantil.

Com um importante referencial teórico para a Educação Infantil e seu currículo, ao explorar as faces do brincar na Educação

Infantil como uma atividade social, Teles (2018) conclui sua tese descrevendo que, anteriormente ao projeto nesta escola pesquisada, o brincar era considerado uma prática livre e sem intencionalidades. O currículo, por sua vez, era orientado por uma base escolarizante, que não permitia que o brincar fizesse parte do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Durante o desenvolvimento do projeto, ou seja, a experiência de desenvolvimento das Atividades Sociais na escola, e respondendo às questões de pesquisa, o currículo e as práticas pedagógicas passaram por modificações e o brincar tornou-se um direito da criança em seu desenvolvimento. O brincar livre não deixou de existir, porém agora havia um novo olhar docente orientado teoricamente durante as brincadeiras e interpretações sociais e culturais das crianças.

A sétima tese, analisada na sequência, cujo título é *Documentos curriculares, movimento humano e Educação Infantil: um estudo a partir da fala dos professores*, com autoria de Melissa Cecato de Marco, foi defendida no ano de 2019 pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). A tese destacada apresenta uma investigação acerca dos documentos curriculares que norteiam a Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, com destaque a dois conceitos presentes nesses documentos, as expressões corporais e os movimentos. Assim como a pesquisa analisada anteriormente, esta também busca dissertar sobre questões da prática cotidiana das professoras da Educação Infantil, ao questionar como elas compreendem esses conceitos em suas práticas pedagógicas. Conforme exposto pelas questões de pesquisa, o texto é elaborado por meio de análise documental, do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como por meio de entrevistas e observações realizadas com as professoras da Educação Infantil da rede municipal.

Como resultado, De Marco (2019) apresenta que o Currículo Integrador da Infância Paulista demonstra aproximações com as

perspectivas teóricas presentes nos estudos culturais. As entrevistas revelam ainda que as professoras conhecem e utilizam esses documentos norteadores, porém relatam dificuldades em suas práticas pedagógicas, no que se refere à efetivação dos pressupostos teóricos presentes nos referenciais curriculares, sobretudo no que tange ao movimento.

Com relação à estrutura organizacional da pesquisa, a autora contextualiza sobre a Educação Infantil no debate brasileiro; apresenta questões acerca das concepções de infância e criança nos documentos curriculares nacionais; explora o cenário de emergência das políticas curriculares; e, no que se refere aos documentos curriculares para a Educação Infantil brasileira, envolve o debate sobre concepções de currículos e seus documentos norteadores, realizando ao final o direcionamento às questões de investigação do município de São Paulo.

Em sequência, se a pesquisa acima pretendia ouvir o que tinham a dizer os professores, a próxima pretende ouvir o que têm a dizer as crianças. Escrita por Maria Clara de Lima Santiago Camões, defendida no ano de 2019, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a tese apresentada como *O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?* é a oitava pesquisa em análise.

Com uma temática um pouco diferente das demais teses já analisadas, a pesquisa de Camões (2019), além de introduzir questões sobre currículo e infância em seus escritos, expressa um olhar diferente para esses dois conceitos, conforme descreve seu objetivo de pesquisa, que busca compreender a produção do currículo para a Educação Infantil envolvendo a participação da criança. Logo no início de seu texto, a autora reforça que o objetivo não é falar pelas crianças, mas concebê-las como legítimos outros, que possuem voz própria, assim como olhar para a Educação Infantil como um espaço de luta e discussão política.

Utilizando como um dos documentos norteadores da sua pesquisa, a autora referencia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a estrutura da Educação Infantil por meio dos campos de

experiência, apresentados como arranjos curriculares para a indicação de saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças. Sua problematização do documento segue com base na proposta de um currículo nacional, utilizando o conceito de experiência para interrogar sobre os possíveis caminhos a seguir, enfatizando o protagonismo de crianças e adultos no pensar do currículo, ou, uma produção pré-estabelecida para uma infância pré-definida.

Como fio condutor da sua pesquisa, a autora utiliza a alteridade como possibilidade de evidenciar a infância com/na/pela diferença, problematizando uma educação que concebe a infância como experiência. Considerando essa perspectiva da alteridade, algumas indagações são destacadas, dentre elas: “Como temos criado espaço para ouvir as crianças, em “sua língua” na Educação Infantil?” (CAMÕES, 2019, p. 09).

Em seu estudo, as políticas de currículo são compreendidas como produção político-discursiva, que reforçam os argumentos de que a partir das negociações e disputas é que os sentidos e interesses se hibridizam na produção curricular. Utilizando-se do currículo como artefato cultural e embasada por autores pós-estruturalistas, a autora projeta o currículo como espaço de negociações contínuas e luta por significação. Camões (2019) afirma que, ao conceber a infância como experiência, evidencia-se um processo de significação que não se ampara em bases pré-fixadas, mas ocorre a partir da construção conjunta, na produção discursiva produzida na luta política.

Com uma organização que envolve desde as políticas curriculares para a Educação Infantil, até o mais recente documento norteador do currículo para a infância, a BNCC, a pesquisa apresenta estudiosos da sociologia da infância, como Sarmiento (2005), Corsaro (2011), Lopes e Pereira (2009), para descrever a infância como uma construção social atravessada pelos contextos social, histórico e cultural. O currículo como espaço-tempo de enunciação cultural também é estudado pela autora, que se embasa nos escritos de Macedo (2006), Silva (1999), Moreira (2003) e outros

escritores que consideram a ideologia, a cultura e o poder como questões centrais na discussão sobre currículo.

Escutar a voz das crianças é a proposta da autora. Para isso, ela apresenta elementos de falas das crianças ali presentes, que permitem observar o entendimento delas sobre diferentes assuntos, principalmente, sobre suas experiências e vivências. O trabalho aqui apresentado envolve não somente referências teóricas do currículo e da Educação Infantil, mas traz importantes referências acerca da voz e da participação das crianças nessa elaboração curricular, consolidando um pequeno avanço para caminantes futuros.

A nona tese apresentada nesta revisão de literatura é intitulada *Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil*, foi produzida por Andréia Regina de Oliveira Camargo, na Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e defendida no ano de 2019. Inicialmente, observamos que a tese é produzida em outra experiência textual, envolvendo imagens/fotografias junto da escrita.

Uma tese escrita por imagens. Já em suas primeiras palavras, a autora sinaliza que sua pesquisa se consolidou de uma maneira diferente da tradicional, utilizando fotos das próprias páginas que escrevera. Reforça que organizou um texto imagético e poético para tratar das crianças, do currículo e da Educação Infantil. Autores, como Kohan (2005), Ariès (2012), Foucault (2013) entre outros, ganham espaço para tratar sobre crianças e infâncias. Kuhlmann Jr. (2015), Leite (2007) e Rosemberg (1984) colaboram na escovação (conforme Manoel de Barros) das concepções de Educação Infantil, assim como Silva (2017) fundamenta a teoria acerca do currículo, seus documentos norteadores e legislações. A pesquisa está dividida em três blocos: o primeiro apresenta correspondências trocadas entre a autora e diferentes interlocutores, procurando dialogar e compartilhar experiências vividas durante o percurso da pesquisa, por meio de cartas, cartões postais, e-mails, entre outros. No segundo bloco, a autora se propõe a “escovar” concepções de: criança; infância; Educação Infantil; currículo; que permeiam as

bases teóricas de sua pesquisa. Para o terceiro bloco de sua pesquisa, a autora adentra questões práticas, colocando-se a experimentar novas maneiras de ser professora da Educação Infantil, de estar com as crianças e outros educadores, buscando as mais diferentes invenções para construir currículos *outros* para a educação da infância.

A tese é um convite ao diferente, ao instigante, assim como abrir um álbum de fotografias também o é. A escrita poética da autora chama atenção e conduz a uma leitura que, além de ser teórica, é imagética. Com fotos tiradas por professoras/es, famílias, crianças e demais pessoas que fazem parte da Educação Infantil, assim como imagens de poemas, charges, tirinhas, Camargo (2019) faz referência a uma educação para as infâncias que seja coletiva, participativa, produzida no processo e não no final.

Em sequência, a décima tese foi desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com autoria de Erika Mariana Abreu Soares, defendida no ano de 2020 e intitulada *Devir-selvagem da criança na Educação Infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa*. A investigação central se dá em torno da infância problematizada como movimento de criação, com o objetivo de construir uma cartografia da infância com movimentos, gestos, olhares, dizeres, experimentações, descobertas, que as crianças fazem no cotidiano escolar.

Com relação aos principais argumentos da sua tese, a autora apresenta que as crianças em um *devir-selvagem* (momentos de cotidiano que as colocam em movimento, na experiência, na novidade, no inusitado, no impensável e em outros modos que surgem no encontro com o desconhecido do currículo) experimentam o movimento da infância em um *currículo-quintal*, inventando outros modos de aprender, construídos de maneira inesperada no cotidiano escolar, lugar de experimentação e criação. Esse devir-selvagem provoca aberturas importantes no modo de ser criança, segundo a autora, criando momentos em que as crianças experienciam outros modos de vida, construídos pela afirmação de si. Nessa perspectiva, o brincar se inicia no mesmo

instante em que algo provoca a sua curiosidade, ou causa espanto por ainda ser desconhecido, proporcionando aventuras capazes de desbravar o mundo no currículo-quintal, com as aberturas necessárias para as infinitas vivências que as crianças são capazes de conduzir. O currículo-quintal é objeto central da tese e um dos modos como pode ser chamado um currículo aberto às experiências das crianças, construído em colaboração com elas, não acabado, nem engessado, que prioriza o brincar em suas diferentes dimensões e que deixa a criança ser e viver a infância. É um currículo em que se aprende por descobertas, investigações, pelo explorar, no convívio e nas interações.

A décima primeira tese em análise é uma pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), elaborada por Claudio Amaro da Silva e defendida no ano de 2020. Seu título apresenta a *Concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação de professores e do Currículo aberto ao possível*.

A pesquisa em questão refere-se a um estudo de caso realizado na Itália. Seu objetivo é analisar como a formação de professores, da abordagem de San Miniato/Itália é capaz de influenciar na construção de um currículo da infância que compreende a criança como protagonista. Seu estudo de caso é realizado com questionários e análises de documentos sobre a formação de professores para novas práticas de atuação com crianças de 0 a 3 anos. Os sujeitos pesquisados foram professoras das creches dessa região da Itália que, em suas narrativas, apresentaram a formação e o currículo da infância, do planejamento compartilhado em grupo nos momentos de formação.

A estruturação da sua pesquisa conta com a abordagem das políticas curriculares educacionais da Itália, sobretudo, da região de San Miniato, descrevendo o projeto de construção de uma rede de educação compartilhada. Apresenta ainda importantes considerações sobre a construção do protagonismo no currículo da infância e na formação de professores, referenciando a perspectiva de um currículo aberto ao possível. Em seus escritos sobre o

protagonismo da criança na elaboração do currículo, Silva (2020) utiliza-se de autores como Sacristán (1999) para abordar concepções de currículo; a formação de professores é embasada teoricamente por autores como Feldmann (2009), García (1999), Imbernón (2009), Tardif e Lessard (2008); e o protagonismo infantil têm seus escritos referenciados por Fortunati (2016) e Rinaldi (2017).

Assim como é de conhecimento de todos os estudiosos e leitores da infância, a Itália apresenta grandes autores e instituições referências em protagonismo infantil e em currículo aberto ao possível, às vivências e às construções coletivas. Os argumentos finais do autor reforçam essa percepção da organização italiana, afirmando que: a formação de professores apresenta elementos de um currículo aberto ao possível; com princípios a partir das experiências vivenciadas pelos próprios professores nas instituições de Educação Infantil; que há uma constante reflexão entre os atuantes na educação, para definição dos caminhos do currículo; e um contexto de compartilhamento das experiências.

Seguindo a linha investigativa do currículo e da Educação Infantil, a penúltima tese selecionada para esta revisão de literatura foi produzida por Márcia Tostes Costa da Silva, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, e defendida no ano de 2021, com o título: *Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular em práticas pedagógicas*.

No início da apresentação de sua tese, a autora expõe que a pesquisa faz parte de estudos que abordam o desenvolvimento profissional docente e visa compreender como professores da Educação Infantil de uma comunidade investigativa da rede pública de São Paulo traduzem a BNCC em práticas pedagógicas. Para explicar o que ela chama de tradução da BNCC em práticas pedagógicas, a pesquisadora se utiliza do termo professor investigativo, que compreende uma postura de comprometimento com seu trabalho e os sujeitos presentes nele.

Nessa perspectiva, Silva (2021) caracteriza a formação docente como o processo inserido na vertente do desenvolvimento profissional dos professores, em que o professor é o centro da sua

formação e o aprendizado ocorre de maneira individual e coletiva. Em sequência, utiliza algumas referências para defender a importância de uma base de conhecimento para o ensino, segundo ela, que seja ampla, forte e flexível, colocando à disposição do professor um conjunto de conhecimentos que possam ser ampliados e recriados. A tese aborda elementos que se estabelecem em torno da formação docente, das práticas pedagógicas e de uma base de conhecimentos válidos para “todos”, que no caso da pesquisa em questão é consolidada pela BNCC, para que, conforme a autora, o professor tenha acesso ao conhecimento pedagógico do conteúdo, que possibilita construir repertórios de respostas para situações-problemas e criar novas compreensões.

Alguns apontamentos gerais da tese sinalizam que a tradução da BNCC em práticas pedagógicas para a Educação Infantil é o caminho para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. As análises da autora apresentam ainda que as professoras entrevistadas e observadas, assim como a diretora e o próprio espaço de investigação, demonstram, em suas organizações, planejamentos, estudos e práticas cotidianas, estarem cumprindo com o que determina o documento Base – com olhar crítico ou não.

Nossa última tese analisada é de autoria de Claudia Terezinha de Carvalho Fonseca e foi defendida no ano de 2021, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), sob o título *Linguagem escrita na Educação Infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e Pandemia*.

É possível observarmos que no título da nossa última tese, assim como nas primeiras linhas que compõem o seu resumo, a pesquisa busca, ao contrário da tese anterior, estabelecer uma crítica a alguns aspectos que se fazem presentes na BNCC. Fonseca (2021) projetou sua pesquisa para compreender como o processo de construção da escrita pelas crianças da Educação Infantil tem sido (re)significado pelos docentes do 2º período (pré-escola) em consequência da antecipação do prazo de consolidação da alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental, no documento da Base Nacional Comum Curricular. Envolvendo ainda outra

questão de relevância para o mundo nesses últimos dois anos, a autora traz referências sobre o período pandêmico da *Covid-19* que, de modo mais ameno, ainda estamos vivenciando no final de 2022.

Os apontamentos da pesquisadora acerca de seus possíveis resultados direcionam primeiramente para a organização da BNCC em campos de experiências que, em sua compreensão, dialogam diretamente com a perspectiva histórico-cultural, porém carecem de mais detalhamento sobre as experiências, para melhor organização das propostas pedagógicas da Educação Infantil, e as continuidades dos processos de aprendizagem do desenvolvimento da linguagem escrita no ensino fundamental. De acordo com Fonseca (2021), no município pesquisado, as práticas docentes se tornam engessadas pelo uso acrítico do livro didático, que define previamente temas e conteúdos a serem ensinados e torna o professor um mero aplicador de atividades. Esses fatores não favorecem uma prática pedagógica construída a partir das experiências que as crianças já possuem, organização fundamental para constituir os processos curriculares.

A organização da pesquisa inicia com uma caracterização do contexto histórico acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil; a partir daí, a autora apresenta as políticas curriculares para a Educação Infantil, construindo um marco histórico desde a Constituição Federal de 1988 até a BNCC, passando pelo período do assistencialismo, a conquista dos direitos à Educação Infantil, os caminhos para a definição de um currículo específico, até chegar nas contradições encontradas na Base e na relação entre Educação Infantil e ensino fundamental, com olhar para as continuidades de aprendizagem a partir de um currículo com organizações diferenciadas. Posteriormente, a autora realiza uma retomada sobre os processos de leitura e escrita na Educação Infantil, com ênfase na perspectiva histórico-cultural. Adentrando nas análises dos dados, a autora vai conduzir seus escritos com base na dualidade existente entre alfabetização e leitura e escrita na Educação Infantil, interrogando “qual caminho percorrer?”.

As observações realizadas pela autora em suas considerações refletem uma Educação Infantil resistente à utilização do termo currículo, assim como ausente nos processos de inclusão da leitura e da escrita em suas práticas pedagógicas. Se a BNCC se tornou um documento norteador para o ensino no Brasil, ela deveria apresentar uma melhor organização e abrangência no que se refere a esse tema em seus documentos para a Educação Infantil, conforme destaca a autora. Por fim, se, por um lado, os campos de experiências não incluem a leitura e a escrita com clareza em suas referências curriculares, por outro lado, nos deparamos com os anos iniciais do ensino fundamental trabalhando com práticas mecanizadas de alfabetização, as quais retiram totalmente as crianças de um contexto lúdico e de vivências, que fora (ou deveria ter sido) possibilitado nos anos anteriores.

Com o fechamento da décima terceira tese em análise nesta revisão de literatura, o último texto apresentado, conforme descrito no início desta seção, compreende uma pesquisa de dissertação, escolhida com base nos descritores e critérios citados no início deste texto, e, posteriormente, apresentam-se as considerações finais, situando uma breve retomada dos conceitos principais apresentados pelas pesquisas expostas.

A dissertação selecionada é de autoria de Patrícia Giuriatti e foi defendida no ano de 2018 pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), com o título: *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias do século XXI*. Sua proposta de pesquisa está direcionada aos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças pequenas, cuja faixa etária corresponde às idades de quatro a cinco anos e onze meses, público da pré-escola, na Educação Infantil.

Com base nos argumentos da autora, esse direcionamento da pesquisa, para crianças da pré-escola, ocorre com a consolidação da BNCC, analisada durante a dissertação, assim como de outros documentos legais que compõem o material teórico documental e que compreendem o período desde a Constituição Federal de 1988

até os dias atuais com a implementação do documento base da Educação Infantil.

O problema de pesquisa traz aspectos provocativos, envolvendo outros eixos e temáticas da Educação Infantil, ao questionar “Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?” (GIURIATTI, 2018). Para dar conta de responder a essa problemática da pesquisa, a autora se propõe a investigar as políticas educacionais para a Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, além de como elas podem ou não influenciar o cotidiano das crianças a partir dos campos de experiências.

Como suporte teórico, a pesquisadora se utilizou de autores como Skliar (2011; 2012; 2014a; 2014b) para ancorar seus estudos sobre infância na contemporaneidade numa triangulação entre filosofia, literatura e educação. Larrosa (2015) auxiliou a pensar o conceito de experiência e Malaguzzi (1999; 2005; 2016; 2017) direcionou os estudos acerca dos direitos da criança pequena. Em suas análises, considerando as narrativas das professoras, os marcos regulatórios para a Educação Infantil e todo o referencial teórico utilizado pela autora, surgiram três categorias sobre o contexto da prática, por ela apresentadas como: o pensar: ruídos na concepção de Educação Infantil; o fazer: escolarização da infância; o sentir: memórias da infância refletidas na imagem da professora (GIURIATTI, 2018).

Os resultados da sua pesquisa mostram, primeiramente, que a criança atendida por essa política educacional está direcionada à escolarização, mas que a proposta de direitos de aprendizagem e desenvolvimento é uma possibilidade para a criança aprender pela experiência e que a produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências da infância que perpassam os contextos sociopolíticos. Para chegar aos resultados destacados pela autora, sua pesquisa se organizou

apresentando primeiramente os fios conceituais, dentre os quais, encontram-se: compreender as legislações norteadoras da Educação Infantil, a caracterização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e a Base Nacional Comum Curricular, com suas propostas e lacunas. Em sequência, a autora apresenta as tessituras do contexto educativo para as infâncias, o reconhecimento do direito à Educação Infantil, a criança como um sujeito de direito, os direitos de aprendizagem e as cem linguagens da criança. O aprender pela experiência também compõe um capítulo em sua pesquisa, envolvendo um currículo pensado a partir dos campos de experiências, as inspirações malaguzzianas para pensar a didática da maravilha na infância e os contextos investigativos que possibilitem que a experiência aconteça. As narrativas do pensar, do sentir e do fazer docente, a teoria e a prática, o dito e o feito encerram as discussões da autora.

Por fim, a crítica que estabelece Giuriatti (2018) ao final da sua dissertação é referente a como há uma dissociação entre teoria e prática, sobretudo, nos modos como as crianças da Educação Infantil devem vivenciar seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Não se trata de negar ou retirar a palavra escolarização dos currículos da infância, é necessário que se tenha outro olhar para ela. A criança que frequenta a Educação Infantil desde seus primeiros meses está em fase de escolarização, porém suas aprendizagens precisam ocorrer com base em suas experiências, em seus direitos, de brincar, de conhecer, de ser criança, sem que esteja sendo constantemente preparada para a fase posterior de ensino.

A escolha da dissertação como fechamento da nossa seção de revisão de literatura não foi proposital, apesar de ter explorado conceitos que ainda não haviam sido, nas teses anteriores. O trabalho selecionado posteriormente às teses compôs a pesquisa pelo fato de que nenhuma das pesquisas de doutorado envolvia em seus conceitos os direitos de aprendizagem. Talvez, pelo fato de que esses direitos ganharam destaque com a implementação da BNCC em 2017. Contudo, o fato é que a breve exploração e apresentação das

pesquisas já realizadas, utilizando conceitos centrais que fazem parte deste trabalho, nos permitiu verificar e expor que a temática em referência neste texto ainda é carente de estudos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a análise das teses e da dissertação que compuseram o *corpus* desta revisão de literatura, valida-se o que foi exposto nos escritos iniciais deste capítulo: que as pesquisas sobre currículo, de modo geral, têm demonstrado avanço nas últimas décadas, com o amparo de legislações e políticas públicas, mas, sobretudo, pela produção de teóricos que têm fortalecido os diálogos e estudos do campo. Ainda, por meio das análises, foi possível observar que, na grande maioria, as bases teóricas utilizadas são de grande potência para os estudos em questão, porém ainda se encontram distantes da prática pedagógica da sala de aula e da escola. Além disso, o currículo encontra grandes fragilidades em sua efetivação e, muitas vezes, nas próprias políticas que o efetivam, tornando-se um reprodutor da realidade que exclui e classifica, que retira o protagonismo e estabelece práticas mecanicistas de organização e condução dos saberes.

Contudo, a busca por um currículo democrático com base na justiça social também é fator relevante nas pesquisas. A Educação Infantil, apesar de sua recente inserção na área do currículo, já apresenta relevantes contribuições com relação à voz dos sujeitos (crianças) nas práticas pedagógicas. A abertura de caminhos para um currículo que valorize essas vozes, a experiência e o direito das crianças também é um processo em fortalecimento, que necessita de políticas pensadas para a justiça curricular, assim como propõe a teoria, e, sobretudo, aplicadas na organização escolar. As produções, por fim, nos direcionam a um campo com estudos ainda recentes, principalmente em se tratando de currículo e Educação Infantil, que tem sua trajetória iniciada para afirmar que é possível democratizar o currículo, a educação e a sociedade, na busca pela igualdade dos direitos de todos.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil.** 2019. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183533>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?.** 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10296>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FONSECA, Claudia Terezinha de Carvalho. **Linguagem escrita na Educação Infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia.** 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC, Minas Gerais, 2021. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_ClaudiaTerezinhaDeCarvalhoFonseca\\_19137\\_Textocompleto.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_ClaudiaTerezinhaDeCarvalhoFonseca_19137_Textocompleto.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI.** 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4589>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MARCO, Melissa Cecato de. **Documentos curriculares, movimento humano e Educação Infantil: um estudo a partir da fala dos professores.** 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNINOVE, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bibliotecatede.Uninove.br/handle/tede/2103#preview-link0>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MOTA, Georgina Lopes da. **A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012.** 2017. 153 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - PUC, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20109>. Acesso em 12 nov. 2022.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **Que rei sou eu?** Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10485>. Acesso em: 17 nov. 2022.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil:** o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31072017-164022/pt-br.php>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **"Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?"** Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24562>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, Claudio Amaro da. **A concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália,** um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível. 2020. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23415>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA, Márcia Tostes Costa da. **Professores de Educação Infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a base nacional comum curricular em práticas pedagógicas.** 2021. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – MACKENZIE, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28562>. Acesso em 21 nov. 2022.

SOARES, Erika Mariana Abreu. **Devir-selvagem da criança na Educação Infantil: um currículo entre voos e pousos da Mariposa.** 2020. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Minas Gerais, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG\\_c28048e5ad386cb07564dad7b9b3adc0](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_c28048e5ad386cb07564dad7b9b3adc0). Acesso em 21 nov. 2022.

SOUZA, Tatiana Noronha de. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas.** 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150455>. Acesso em: 17 nov. 2022.

TELES, Fabricia Pereira. **O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado.** 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21209>. Acesso em: 17 nov. 2022.

# OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Katia Luciana Luz Sampaio

## INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se da formação continuada de um grupo de professoras da Educação Infantil, tendo como objeto de estudo as concepções de infância e criança e as suas implicações sobre o currículo da Educação Infantil, de uma Instituição da Rede Privada de Educação, da cidade de Curitiba/PR, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. A partir das provocações da equipe pedagógica e de uma reflexão sobre as concepções de infância e criança, o presente estudo relata o processo de reestruturação curricular e sua relação com as práticas pedagógicas, experienciadas e vivenciadas em lócus.

O espaço de formação continuada, constituído nessa instituição, é entendido como um espaço político e de protagonismo das professoras, em que a proposta pedagógica é construída de forma participativa entre os pares e a equipe pedagógica, evidenciando uma gestão sistêmica e compartilhada de educação. Entende-se que os educadores são sujeitos ativos, portanto protagonistas, do currículo e suas práticas. Esse espaço de formação continuada é remunerado e ocorre uma vez por semana, num tempo de duas horas/aulas, com temáticas de estudos e trocas de planejamento.

O objetivo dessa formação continuada é proporcionar às educadoras espaço e tempo para a constituição de um currículo participativo, momentos de estudos e partilhas sobre a práxis pedagógica na construção de uma cosmovisão sobre Educação

Infantil, tendo a leitura de contexto global e local como fomentadora do processo de ensino-aprendizagem nessa etapa de ensino.

Foi nesse contexto de estudos e trocas sobre a realidade e a práxis pedagógica da Educação Infantil que o grupo de professoras, juntamente com a equipe pedagógica, se dispôs a olhar criticamente para o currículo da Educação Infantil e suas práticas. Portanto, para adentrar na discussão proposta, buscou-se aprofundamento teórico sobre as concepções de infância e crianças, contribuindo para que o grupo ampliasse sua visão de currículo, de práticas pedagógicas e de avaliação na Educação Infantil.

As reflexões sobre tais concepções apoiaram-se em documentos internos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), 2022, e o Projeto Educativo Comum (PEC), 2021-2025, documento da Rede Jesuíta de Educação, que tem como premissa a criança como centro do processo educacional, além de documentos orientadores nacionais, como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015; 2016; 2017). Junto a isso, foram fundamentais também os estudos da Sociologia da Infância, que nos provoca a pensar a criança como protagonista de suas aprendizagens (BAPTISTA, 2010; KUHLMANN JR., 1998; PRIORI, 2015; SARMENTO, 2010; 2013; QVORTRUP, 2010). Ao aprofundarmos essas leituras, fomos tomadas por inquietações sobre nossas concepções de infância, criança, currículo e Educação Infantil e os processos de avaliação dessa etapa.

Diante dos apontamentos sobre a concepção de infância e criança, percebemos que a concepção que coloca a criança como um ser incompleto e em processo de desenvolvimento para a fase adulta continua vigorando na sociedade de hoje, sendo enfatizada muitas vezes nas nossas práticas pedagógicas e nas instituições de Educação Infantil. Na perspectiva da Sociologia da Infância, por outro lado, a infância é entendida como categoria social do tipo geracional, reconhecendo a criança com ator social (SARMENTO, 2010; QVORTRUP, 2010). É a partir dessa ressignificação das

concepções de infância e criança que o grupo de professoras e equipe pedagógica começam a questionar as práticas pedagógicas, o currículo, o papel da Educação Infantil e, conseqüentemente, o processo avaliativo.

Esse aprofundamento e reflexão crítica começaram a tomar corpo na instituição a partir de 2012, quando o grupo da Educação Infantil ganhou um espaço de formação continuada exclusivo, para aprofundamento teóricos e práticos específicos da Educação Infantil. Foi em meio a esse movimento de formação continuada que a Educação Infantil do Colégio passou a ter voz ativa em diferentes instâncias da instituição, afirmando um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, em busca de uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos, comprometidos, criativos e críticos da realidade em que atuam.

Portanto, o objetivo desse artigo é descrever e ponderar as mudanças na prática pedagógica, decorrentes de uma reformulação de concepção de infância e criança e da (re)estruturação curricular da Educação Infantil proposta pela DCNEI (2009) e pela BNCC (2017) e seus desdobramentos. A opção metodológica para subsidiar essa reflexão constitui-se numa abordagem qualitativa, na forma de relato de experiência, em que as vivências da práxis docente da orientação pedagógica e das professoras de Educação Infantil possam contribuir para motivar outros grupos de Educação Infantil a romperem com um currículo prescritivo e com a concepção de criança de vir a ser.

Ademais, este relato está estruturado em quatro partes: são duas seções que descrevem a experiência em lócus, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, busca-se contextualizar e inserir o leitor na temática, a partir do percurso trilhado no processo de formação continuada e suas implicações na (re)estruturação das concepções de infância, criança e currículo da Educação Infantil.

Na seção seguinte, intitulada “O processo de (re)formulação curricular e formação continuada na Educação Infantil”, procura-

se evidenciar a importância da formação continuada em serviço de forma participativa e ativa na construção da proposta pedagógica da Educação Infantil e suas implicações nas práticas pedagógicas. Nessa caminhada, percebemos a potência das nossas professoras nesses momentos de estudos e reflexões no cotidiano da Educação Infantil, e o quanto é possível pensar uma Educação Infantil com identidade própria.

Na seção “O currículo foi (re)estruturado, e agora?”, apresentamos os desafios de planejar, após a ressignificação das concepções de infância, criança e currículo. Desafios esses que vão sendo superados dia a dia, respeitando os diferentes tempos de cada educadora. Por último, apontamos as considerações finais que evidenciam, para além da reestruturação curricular, o quanto temos um longo caminho a percorrer para evidenciar uma Educação Infantil de qualidade e de identidade própria.

## **O PROCESSO DE (RE)FORMULAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Todo processo de (re)formulação requer aberturas, investigação, desapegos e um olhar crítico sobre si e o objeto de estudo. Esse processo não é linear; é complexo e exige perseverança, muito estudo e, muitas vezes, coragem para romper com paradigmas estruturados. Assim foi nosso processo de (re)estruturação curricular da Educação Infantil, de uma Instituição da Rede Jesuíta de Educação, situada na cidade de Curitiba/PR.

Essa instituição tem como premissa, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação permanente de seus educadores. A instituição entende que o educador é sujeito ativo da construção da proposta pedagógica, e para isso destina um espaço permanente de formação continuada remunerada. Portanto, as professoras atuam como autoras do currículo com o qual trabalham. O espaço de formação permanente ocorre todas as quartas-feiras à noite, em que são intercaladas reuniões de estudos e trocas de planejamentos.

Um dos objetivos desse processo de formação continuada é estabelecer relações entre a prática pedagógica e os contextos global e local nos quais estamos inseridos. Dessa forma,

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos acostumados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

Portanto, entende-se que a instituição escolar é um lugar privilegiado da formação, não único, mas privilegiado, “como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 29). Promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional das professoras contribui para um trabalho colaborativo para transformar a prática (IMBERNÓN, 2009).

Frente a esses apontamentos e diante do processo de formação continuada, com os estudos e as reflexões sobre a concepção de infância e criança, tendo como aporte teórico a Sociologia da Infância e a análise crítica sobre o contexto da Educação Infantil, o grupo, juntamente com a equipe pedagógica, começa a questionar as práticas desempenhadas na instituição e, conseqüentemente, a estrutura curricular. O aprofundamento das concepções de infância e criança trouxe inquietações sobre o fazer pedagógico de cada professora, colocando em discussão as metodologias e práticas, estruturadas e consolidadas na instituição, para a etapa da Educação Infantil.

Diante de aprofundamento teórico e de reflexões sobre o contexto da Educação Infantil na atualidade, a Sociologia da Infância nos provoca a pensar a criança como protagonista de suas aprendizagens. Tal constatação nos leva a perceber que grande parte de nossas práticas evidenciava a criança como um ser incompleto e em processo de desenvolvimento para a fase adulta, reforçando a ideia de uma Educação Infantil como uma etapa

preparatória para o Ensino Fundamental, ideia essa ainda reforçada em nossa sociedade.

A ideia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”), [...] na sociedade burguesa ela passa ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2011, p. 19).

No início do século XX, a década de 1920 foi marcada por reformas e tinha como principal característica uma ideologia de sociedade centrada nos interesses da criança, ganhando destaque nos aspectos educacionais, sociais, políticos e de assistência médica. Nessa perspectiva, os discursos acadêmicos, dentro da psicologia e da medicina, dão destaque à criança e ao seu desenvolvimento:

[...] a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro lado, ao investir nessa direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança, ou seja, os comportamentos cognitivos, afetivos psicomotores, psicossociais etc, passam a ser moldados por determinadas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida da criança (JOBIM E SOUZA, 1996, p.41).

As teorias psicológicas rapidamente se tornaram padrões do desenvolvimento humano, as quais corroboraram fortemente para o enfoque pedagógico. Como exemplo, aludimos às teorias de Piaget, que tiveram e têm forte influência na educação; alguns currículos escolares são, inclusive, pautados dentro dos estágios do desenvolvimento humano. As teorias do desenvolvimento humano articulam-se como conceitos universalizantes e

abordagens teleológicas e definem a natureza e o lugar social dos indivíduos de acordo com os estágios e a idade cronológica. Assim, a infância é vista como uma categoria de passagem, ou seja, a criança é vista como um ser incompleto que virá a ser.

As teorias da psicologia contribuíram com a ideia do crescimento natural. Conforme afirmam James e Prout (1997, p. 11),

No relato de Piaget, o desenvolvimento infantil tem uma estrutura particular, constituída por uma série de estágios predeterminados, que conduzem à eventual realização de competência lógica. Essa é a marca da racionalidade adulta. Dentro desse esquema conceitual, as crianças são seres marginalizados que aguardam a passagem temporal, por meio da aquisição da habilidade cognitiva, para o mundo social dos adultos.

Diante desse contexto, as crianças eram consideradas imaturas, irracionais, incompetentes, sociais e aculturais.

Embora o século XX tenha dado maior atenção à criança, segundo Jobim e Souza (1996), a concepção de infância é ainda tratada como algo inacabado, sem importância: ela é apenas uma preparação para a vida adulta, sendo uma categoria desvinculada do social, não valorizando assim a criança como um sujeito histórico, social e cultural.

Cada sociedade está situada num contexto de tempo e espaço, e é perceptível que as concepções de infância e criança remetem a cada momento histórico e cultural, com possibilidades de transformações conforme as mudanças dos diferentes contextos. A concepção de infância que coloca a criança como um ser incompleto e em processo de desenvolvimento para a fase adulta é predominante até o início do século XX e continua vigorando na sociedade de hoje, fazendo parte, muitas vezes, da nossa prática pedagógica. Com o advento da LDB 9394/96, alocando a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, contudo, ampliou-se o debate sobre os direitos das crianças e a sua importância no atual contexto da nossa sociedade contemporânea.

Portanto, os apontamentos sobre a concepção de infância e criança, pelo viés da Sociologia da Infância, definem a infância enquanto categoria social do tipo geracional, reconhecendo a criança com ator social (SARMENTO, 2010; QVORTRUP, 2010). Utiliza-se o termo “infâncias”, no plural, por se entender que essa categoria perpassa diferentes tempos e lugares, assim como diferentes estruturas sociais. Se a criança é um ator dessa sociedade, a escola tem entendido que essa criança é um sujeito ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem? A escola tem valorizado a potência das crianças, valorizando suas culturas, descobertas, curiosidades e fantasias?

Diante dos estudos e dos questionamentos levantados pelo corpo docente, esse se propôs a revisitar o Projeto Político Pedagógico da referida instituição e o documento normativo Diretrizes Nacional Curricular da Educação Infantil (DCNEI 05/2009), lido e estudado em conjunto pela primeira vez. Concomitante a esse processo, começaram as discussões e consultas públicas da BNCC, o que nos permitiu ampliar nossa visão curricular, fomentando a discussão de nossas indagações sobre o currículo em exercício. Acompanhar as discussões que surgiam em torno da BNCC e poder fazer uma análise crítica delas foi essencial para que o grupo se colocasse aberto a ousar na reformulação curricular. Em consonância a esses estudos, é lançado em 2016 o Projeto Educativo Comum (PEC), documento norteador e inspirador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação (RJE), que também traz como premissa colocar a crianças no centro dos processos de ensino-aprendizagem, corroborando com o que o grupo estava construindo sobre o protagonismo das crianças no fazer pedagógico.

Ao analisarmos a proposta Pedagógica da Educação Infantil da instituição em relação aos estudos da Infância, das DCNEI e da BNCC, percebemos que a concepção de infância e criança nas práticas pedagógicas estavam mais pautadas numa concepção de criança biopsicológica do que biopsicossocial, como estava postulado no PPP e no discurso do seu corpo docente. Dada essa

constatação, o grupo concluiu que a necessidade não é apenas de reestruturação curricular, mas de quebras de paradigmas, estruturados na nossa formação pessoal e profissional, e de mudanças de concepções, para que a prática pedagógica considere a criança como ator social e produtora de cultura.

Conceber a criança como ator social, produtora de cultura e protagonista de sua aprendizagem é compreender o processo histórico e social da criança enquanto sujeito, garantindo assim os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, se estendendo ao direito à educação visando seu pleno desenvolvimento (ECA, art. 15 e 53). Cabe, portanto, às instituições de Educação Infantil acolher e valorizar suas curiosidades, culturas e potencialidades de explorar, interagir, participar, brincar e conhecer-se sem padronizar, ou seja, “[...] é mais do que reconhecer as suas potencialidades no abstrato, é também buscar e valorizar suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos” (HAWKINS, 2016, p. 93).

Portanto, o conceito de infância e criança rediscutidas na atualidade se opõem aos estudos de natureza multidisciplinar em que ressaltam a criança em construção e a infância como desenvolvimento dessa formação. Conforme adverte Sarmiento (1997),

[...] concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (SARMENTO, 1997, p. 33).

O grupo passa a entender que as concepções multidisciplinares muitas vezes desconsideram o que realmente é

significativo. E o que é significativo? Ao entendermos que a criança é um sujeito de direitos e produtora de cultura, o significativo passa a ser olhar para o contexto em que ela está inserida e perceber a relação social que ela vivencia, articulando, assim, as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente acumulados.

Sendo assim, o grupo entende que

A infância é uma categoria social, que diz respeito a um período determinado da vida de sujeitos históricos e de direitos (crianças), que nas interações e relações sociais (contexto) constroem suas identidades pessoais e coletivas, brincam, descobrem, imaginam, fantasiam, narram, ressignificam e questionam, dando sentido às suas vivências, produzindo cultura (DOCUMENTO INTERNO DA INSTITUIÇÃO, 2016).

Com essa apropriação, o grupo, em 2016, fez uma solicitação na mudança da nomenclatura das turmas da Educação Infantil, constituídas por Maternal II, Jardim I e Jardim II, para Infantil 2, Infantil 3, Infantil 4 e Infantil 5, se posicionando no contexto local sobre a importância da matrícula da criança na Educação Infantil respeitando o corte etário de 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme já era estabelecido nas DCNEI (2009), que, por razões políticas e sociais, só se efetivou em 2018 em todo o território nacional.

Com a consolidação de uma concepção de infância e criança estruturadas pelo grupo, começamos a refletir sobre (re)estruturação curricular. Diante do percurso trilhado, era consenso que não caberia mais um currículo estruturado por componentes, ou seja, um currículo prescritivo, por se entender que essa estrutura curricular não tem espaço para a contemplação da observação do contexto local, os desejos e as necessidades das crianças e nem para a capacidade de reflexão e protagonismo por parte das professoras. Como nas DCNEI (2009), que trazem a definição de currículo como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2009, p. 12).

Com base nisso, essa visão de currículo está vinculada à vida cotidiana da escola, nos processos de interações entre os diferentes sujeitos, nas brincadeiras e nas experiências, que contribuem para a construção de valores, informações, investigações e conhecimentos. Reconhecendo que a criança, mesmo sendo tão pequena, já traz consigo uma experiência de mundo, de ser e de existir que não pode ser ignorada pela escola, deve a escola se apropriar desses modos para poder ampliar e aprofundar os conhecimentos formais e sociais.

O grupo se apropria de princípios fundamentais e os elenca para uma proposta curricular da Educação Infantil, “as experiências, as brincadeiras e interações que possibilitem aprendizagens, desenvolvimento e reflexão crítica, garantindo a aprendizagem integral, na perspectiva da formação integral” (DOCUMENTO INTERNO, 2016).

Esse processo de reflexão, de (re)estruturação curricular e de mudanças de concepção ocorre concomitantemente ao advento da BNCC (2015-2016), na constituição das primeiras versões, as quais foram objeto de referência e de estudo crítico para a proposição de um currículo por campos de experiências. Sendo as DCNEI (2009), o documento normativo da Educação Infantil, o grupo opta por constituir seis campos de experiências sendo eles: **O EU, O OUTRO E O NÓS; ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES; EXPRESSÃO, REPRESENTAÇÃO, LINGUAGENS E PENSAMENTO; TRAÇOS, CORES, IMAGENS E EXPRESSÃO CORPORAL; SONS E ESCUTA; CORPO, GESTO E MOVIMENTO.** Além da definição dos campos, houve uma reflexão e sistematização para especificar a finalidade de cada campo, relacionando-os com os seis direitos de

aprendizagens, elencando os objetivos de aprendizagem de acordo com cada faixa etária, resultando em um texto autoral que compôs o PPP. Concluímos essa sistematização num seminário interno de escuta e trocas, colocando-nos na condição de reler e reordenar nossa proposta, capaz de apoiar e instigar conflitos e antagonismos, processo esse que se realiza somente por meio de um *pensar dialógico* (MORIN, 2007).

As reflexões sobre os direitos de aprendizagens reverberaram com relação às estratégias e práticas metodológicas vivenciadas pelo grupo, o que gerou certas inquietações sobre o planejar, a organização do espaço, o modo de avaliar, as materialidades ofertadas às crianças, o processo de autonomia, o respeito e a escuta à criança, entre outros questionamentos que foram sendo ressignificados. Concluímos a sistematização desse processo no final de 2016. Em 2017, começamos a vivenciar e experienciar a práxis pedagógica, que foi sendo construída de maneira respeitosa tanto com as crianças quanto com as professoras. Foi de fundamental importância deixar que as professoras se sentissem seguras no dia a dia. Cada uma foi encontrando uma forma de ressignificar sua prática levando em consideração os estudos dos anos anteriores. Algumas com mergulhos profundos, outras ainda um pouco desconfiadas, mas se sentindo apoiadas e respeitadas pela equipe.

Em 2022, com a eminência de atualizar nossa licença de funcionamento e atualização do PPP, foi necessário adequar o currículo para cinco campos de experiência, como propõem a BNCC, 2017, e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018). São eles: **O EU, O OUTRO E O NÓS; CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS; TRAÇOS, SONS CORES E FORMAS; ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO; ESPAÇOS TEMPOS QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRNSFORMAÇÕES**. Além desse ajuste, o referencial propõe a inserção do ensino de conteúdos, representados por saberes e conhecimentos, o que fere todo o debate de pensar o currículo da Educação Infantil pelo contexto,

pela cultura e pelo cotidiano das instituições. Fizemos nossos ajustes no documento, mas não perdemos de vista todas as reflexões construídas nesse processo, encontrando forma de garantir os direitos das crianças.

## **O CURRÍCULO FOI (RE)ESTRUTURADO, E AGORA?**

Chegou o momento de colocar em prática os estudos e as concepções que foram ressignificadas, mesmo sabendo que ainda há muitas camadas a serem aprofundadas, e que somente as reflexões sobre a práxis pedagógica nos levarão a percursos mais intensos e desafiadores.

Os estudos, as reflexões e as sistematizações acolhem o grupo, e se cria um sentimento de empoderamento. Mas, ao mesmo tempo, há inseguranças e desconfiâncias, pois ainda não se sabe ao certo o que e como planejar e como colocar em prática os conceitos (re)elaborados, pois a experiência que a maioria do grupo tem sobre o planejar e as práticas pedagógicas da Educação Infantil é respaldada num currículo prescritivo, disciplinar. Então, a primeira insegurança é verbalizada: “Como planejar? O que planejar? Qual estrutura do planejamento?” (Falas das professoras a equipe pedagógica, dez-2016). E assim começou nossa primeira reunião de planejamento com um “novo” currículo. Certas do que não queríamos, o currículo prescritivo ainda era uma referência para o planejamento. Para romper com esse paradigma, começamos a olhar para as práticas cotidianas da Educação Infantil, buscando articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos sistematizados pela humanidade. Portanto, pensar a complexidade dos primeiros dias das crianças na instituição foi o ponto de partida para planejar e aprender a dar sentido aos direitos de aprendizagem na elaboração das práticas e estratégias pedagógicas, assim como para desvincular os campos de experiências da lógica disciplinar.

Ressalta-se que esse processo foi gradativo: à medida que cada professora foi vivenciando, experienciando e refletindo sobre sua

prática, consigo mesma, com seus pares e com a equipe pedagógica, cada uma foi traçando o seu caminhar que veio ao encontro do caminhar coletivo. Outro elemento importante que foi sendo ressignificado nesse processo foi colocar-se em relação à criança, romper com as práticas adulto centradas, e desenvolver a observação, uma escuta atenta para compreender como as crianças aprendem nas situações do cotidiano e significam o que vivem, para que a professora possa estruturar novas possibilidades de contextos, espaços, materiais, tempos, interações e brincadeiras que favoreçam a criança ampliar seus conhecimentos. “A educação, portanto, é concebida como invenção e descoberta e não como transmissão e distribuição, valorizando a dimensão propositiva e projetual do conhecimento e uma visão do ensino e da aprendizagem” (MARTINI et al, 2015, p. 23-24). Ou seja, o importante não é ensinar a resposta, mas sim ensinar a produzir interrogações, ter uma visão aberta para a realidade e para as novas possibilidades de descoberta.

Consequentemente, aqui temos um ponto de atenção: a professora da Educação Infantil precisa ter um olhar e uma escuta atentos, sensíveis e cuidadosos, pois, sem essa habilidade e conceitualização, corre-se o risco de evidenciar uma imagem de Educação Infantil como um espaço e tempo de *laissez-faire*, portanto, é preciso que essa profissional tenha respaldos da equipe pedagógica e esteja em constante busca pelos conhecimentos específicos da faixa etária, do contexto em vivem, para evidenciar a potência, a criatividade e a curiosidade da criança que habita esse espaço, afirmando para a sociedade que a Educação Infantil tem uma identidade própria e objetivos definidos sobre o desenvolvimento integral da criança.

Outro ponto de atenção por nós evidenciado é o que se entende por projeto nesse contexto curricular de Campos de Experiências, na medida em que a primeira aproximação que as professoras fizeram foi com a pedagogia de projetos, em que todo projeto precisa ser interdisciplinar, e, por isso, atribuem aos campos de experiência conteúdos relacionados aos componentes

curriculares, acabando por inserir forçosamente disciplinas e conteúdo em algumas propostas. Por essa razão, temos evitado usar a terminologia “projeto”, para não correremos o risco de um equívoco pedagógico. Nossa opção tem sido pelo termo “investigação”, que acreditamos evidenciar a curiosidade das crianças, assim como a escuta e a possibilidade de acolher a imprevisibilidade tão presente na Educação Infantil, pois o cotidiano educativo é repleto de incerteza e imprevisibilidade, que requerem um olhar atento, crítico e de constante reelaboração. “A dimensão do imprevisto não ocorre por algo não ter sido bem projetado, mas é constituída pela própria experiência educativa, mesmo por que a educação se constitui pela dimensão do arriscar, do tentar, do provar” (BARONE, 2007, p. 136), por isso é um processo contínuo de busca, escuta e ressignificação da prática.

Vale salientar que o processo de escuta sobre as crianças está em constante processo de aprimoramento, uma vez que essa escuta exige que a professora seja sensível ao olhar do outro, que busque parcerias com seus pares e abertura para novas formas do fazer, além de um investimento na pesquisa e criticidade sobre si. Enfim, que seja uma profissional em constante investigação pelo conhecimento, na busca da sua práxis pedagógica, tendo como referência a pesquisa.

Como já afirmado, é importante ressaltar que os Campos de Experiências não são uma transposição dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e que os objetivos não são listas de conteúdos e/ou critérios, reduzindo o ensino a situações organizadas denominadas de tarefas, atividades etc. Muito antes da proposição da BNCC, as DCNEI já nos mostravam caminhos para essa escolha curricular, que considera

as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins

educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e a relação com as famílias (BRASIL, 2009b).

Os campos de experiências possibilitam entender que o cotidiano da escola e as experiências das crianças produzem conhecimentos de si e do mundo nas diferentes linguagens, e que as crianças aprendem através das relações e interações com o outro e com o espaço de vivências coletivas. Portanto, as DCNEI, no seu artigo 9º, assinalavam em 2009 doze experiências que deveriam ser garantidas às crianças da Educação Infantil.

Tendo as DCNEI e hoje a BNCC como documentos normativos de referência para a construção do currículo da Educação Infantil, não tem mais sentido uma concepção de currículo prescritivo. Sendo assim, a instituição assume com o seu grupo de professores e gestores uma concepção de currículo narrativo, em que compreende que o aprendizado “ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida” (GOODSON, 2008, p. 152). Cabe evidenciar a intencionalidade dos Direitos de Aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, que nascem dos princípios ético, político e estético orientados pelas DCNEI na elaboração dos planejamentos.

O exercício de planejar tendo os direitos de aprendizagem como centrais na elaboração de estratégias e nas práticas assegura que o grupo não perca as intencionalidades pedagógicas, dando visibilidade ao currículo narrativo. A criança passa a ocupar um lugar central das suas aprendizagens, e as professoras buscam articular os saberes das crianças com os conhecimentos formais, respondendo ao que elas perguntam, questionando-as para conhecer e entender suas respostas e por vezes opondo-se a elas para ajudá-las a ampliar seu olhar. Olhar para o contexto do cotidiano da instituição referida neste relato foi fundamental para que houvesse mudanças significativas nas práticas cotidianas e nas intencionalidades dos planejamentos.

Essa (re)estruturação curricular tem transformado as práticas pedagógicas dessa instituição e dos profissionais que nela atuam,

assim como o seu modo de pensar, ser e fazer educação. Ressignificamos os planejamentos com os “vazios pedagógicos” que possibilitam dar sentido à escuta das crianças, à curiosidade, à investigação, à fantasia, à interação e à brincadeira, ao imprevisível, tão potente e necessário na Educação Infantil, quando se tem intencionalidades claras sobre esses processos. O planejamento efetivamente se torna meio e não fim. Aprendemos a olhar para o cotidiano da Educação Infantil, a dar visibilidade para as diferentes aprendizagens e a compreender o quanto a criança pequena é protagonista desse processo.

Esse percurso ainda necessita de aprofundamentos que estão em movimento. A cada ano, semestre, trimestre, mês e dia, vamos desvelando conhecimentos, práticas e ações que fortalecem as diferentes identidades que permeiam a Educação Infantil e seus diferentes sujeitos: professoras, pedagogas, crianças e famílias.

Para além do planejamento, o espaço da sala de aula e/ou a sala de referência foi central para descapsular as práticas tão escolarizantes da Educação Infantil, assunto para um próximo artigo, assim como o processo de avaliação, o lugar da oralidade, **da cultura escrita** e da leitura, e do modo de comunicar as diferentes aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da reestruturação curricular, podemos afirmar que esse processo nos transformou e continua nos transformando, tanto pessoalmente como profissionalmente. Temos muito ainda o que ressignificar, mas os primeiros passos foram dados, e com ele veio a esperança, do verbo esperar, como nos motiva Paulo Freire. A caminhada ainda é longa, mas a mudança acontece de dentro para fora, ou seja, não há imposições, mas muita troca, reflexão e aprofundamento prático-teórico, imprescindível para romper com paradigmas tão estruturados da nossa formação pessoal e profissional.

Contribuir para a reestruturação e fazer parte dela e desse projeto como um todo é uma experiência única. É tomar consciência da potência da Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam, e do quanto é possível mudar estruturas e concepções tão rígidas, distinguindo as nuances que envolvem o fazer pedagógico face aos desafios contextuais em que a escola contemporânea está imersa.

É entender que a instituição educativa é um “conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada” como um motor da inovação e da profissionalização docente (IMBERNÓN, 2009, p. 24). Os estudos nos permitiram compreender as crianças enquanto sujeitos do processo de aprendizagem, garantindo-lhes o direito de uma participação ativa no fazer pedagógico, ampliando os diferentes conhecimentos e oportunizando uma aprendizagem integral de fato.

Os estudos sensibilizaram as professoras com relação às práticas e à mudança de uma postura mais formal de professora, e literalmente posturas como brincar, correr, descobrir junto com as crianças as respostas para suas indagações, se sujar, entrar no imaginário e ir para o chão com as crianças, começam a ter maior significado em ser professora da Educação Infantil.

A equipe pedagógica também percebe que a identidade da Educação Infantil dentro da instituição foi fortalecida, gerando sentimento de pertença por parte do grupo de professoras. A autoria dos processos pedagógicos evidencia professoras potentes, críticas, reflexivas, pesquisadoras e abertas a olhar para os diferentes contextos do cotidiano de modo a ressignificar suas práticas.

O processo de formação continuada da referida instituição tem proporcionado romper com eixos e estruturas clássicas do ensinar-aprender, reconhecendo que os sujeitos desse processo, além das professoras e crianças, consideram o contexto, o conhecimento e a utopia, evidenciando e teorizando novas possibilidades de aprendizagens significativas na Educação Infantil, reafirmando

uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos (PEC, 2021).

Temos ainda um longo caminhar, e sabemos da necessidade de assumirmos uma identidade de autoria e respeito à categoria da infância e, conseqüentemente, da Educação Infantil, tanto no contexto local como no global.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correa. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BARONE, PI. Due nozioni critiche per il “lavoro pedagógico”. Intenzionalità e progetto trmaterialità dell’ accadere educativo e setting esperienziale. In: CARPPA, F. **A cura di: intenzionalità e progetto**. Tr filosofia e pedagogia.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015,2016, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5/2009 da CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 JAN.2023

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Coletânea Geral: estudos das áreas**. Curitiba, 2009. (Documento interno).

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Organização Sistêmica e Formação permanente**. Curitiba, 2004. (Documento interno).

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Projeto da Educação Infantil**. Curitiba, 2016. (Documento interno).

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2022. (Documento interno).

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Uma leitura do projeto político-pedagógico: história e fundamentação das bases teóricas e metodológico-avaliativas**. Curitiba, 2011. (Documento interno).

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

Currículo e linguagem na educação infantil. In: **Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. caderno 6. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 10/10/2022.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HAWKINS, David. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. Tradução Marcelo de Abreu Almeida.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9.ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifio. Revista de Ciências da Educação**, nº 8, jan/abr 2009, p. 7-22.

MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca, (org.). **Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6. anos**. Editora Ateliê Carambola. São Paulo, 2020. Trad. Marco Romiti.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá facobina. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 1ª Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

PARANÁ. Lei Estadual nº 16.049, de 19 de Fevereiro de 2009. **Diário Oficial**, nº. 150, Curitiba, 19 fev. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2022.

PEC – Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação – (2016-2021). Edições Loyola.

PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2015.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2a ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, vol. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel. A sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Org.) **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências. Texto digitalizado, s/p, 2010.

# O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO DIREITO E OBJETIVO EDUCACIONAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cássia Maria Lopes Dias Medeiros

## INTRODUÇÃO

O campo da educação de crianças tem se constituído um espaço de muitos embates e disputas que se inserem na área dos Estudos Curriculares e da Infância. Trata-se uma temática que permanece atual e que, pela sua natureza crítica e reflexiva, torna-se aberta para um conjunto variado de problematizações.

Para esta investigação, escolhi examinar atentamente as relações entre desenvolvimento humano e currículo através de uma análise crítica da política curricular atual: o documento da Base Nacional Comum Curricular – etapa da Educação Infantil (BNCC – EI).

Considero que pensar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças continua sendo um desafio para o século 21, especialmente no cenário atual, onde a política educacional mostrou publicamente sua face desigual e que a educação de crianças foi por muitas vezes, menosprezada e desqualificada. Nesse momento histórico é imprescindível defender a compreensão de que a criança é um ser completo e participante de seu processo de aprendizagem, o que se torna condição para seu pleno desenvolvimento.

O percurso dessa pesquisa foi formulado, mais especificamente, em torno da seguinte interrogação: Como o desenvolvimento humano está posicionado no contexto das propostas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil?

Ao realizar essa análise pretendo apontar como as regularidades sobre o sentido que é atribuído ao desenvolvimento humano dão vasão à construção de propostas curriculares na contemporaneidade e assim, manifesto minha motivação pessoal em auxiliar na implementação de propostas que respeitem e contemplem diferentes infâncias considerando os contextos em que atuo profissionalmente (uma escola de educação infantil e um abrigo institucional para criança).

Assim, dividi esse trabalho em 4 partes: contextualização dos estudos sobre desenvolvimento humano, resgate histórico do processo de escolarização de crianças, análise do documento da BNCC –EI com a criação das categorias de análise e a conclusão.

## **CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse item faço uma breve discussão a respeito dos estudos sobre desenvolvimento humano, contextualizando o viés científico desse conceito até sua aplicabilidade no campo educacional, para isso o dividi em duas sessões: Desenvolvimento humano e educação e Desenvolvimento humano e currículo.

Na primeira sessão fiz a apresentação dos resultados de uma breve pesquisa feita no Scielo com os descritores “desenvolvimento humano e educação” que trouxeram suporte teórico e bibliográfico. Como essas leituras observei três aspectos importantes:

1. Relação próxima entre ações educativas e programas de desenvolvimento econômico e social;
2. Estudos sobre desenvolvimento humano impactam aspectos relacionados a formação de professores, práticas pedagógicas e estudos curriculares;
3. Relação direta com ensino e aprendizagem;

Michel Lewis (1999), um estudioso do campo, aponta contradições e diversidades dos princípios ao tentar explicar as mudanças que ocorrem nos indivíduos. Pode-se analisar, de forma sintética, dois principais modelos de desenvolvimento, segundo

esse autor: o primeiro seria o organicista, podendo ser acumulativo ou transformacional; e o segundo seria o modelo contextual, podendo ser aditivo.

A proposta de modelo organicista acumulativo apresenta ideias básicas e fixas de continuidade e gradualismo. O desenvolvimento tem um ponto de chegada.

O modelo organicista transformacional considera que o desenvolvimento aconteça na interação com o ambiente, as transformações acontecem em uma ordem ou direção e não possuem reversibilidade.

Para Lewis (1999), é nesse modelo que assentam as mais conhecidas Teorias de Desenvolvimento, como as de Piaget, Freud ou Vygotsky, influenciadas pelo contexto histórico advindo do século 19 (marcado por invenções e descobertas em várias áreas do conhecimento, houve uma crescente produção de estudos voltados para os processos de desenvolvimento humano). Desenvolvimento era sinônimo de progresso, alinhado ao de desenvolvimento econômico, social.

Tudo isso resultou numa articulação crescente do conceito de idade mental, o que influenciou diretamente a sistematização das escolas por meio de séries, divididas em classes anuais e distribuídas de acordo com a idade cronológica do aluno; e a educação seria algo que poderia ser o elo-chave nessa inter-relação; esses estudos foram imprescindíveis para o nascimento de conceitos que criaram, segundo Carvalho (2016), “pressupostos universais sobre o desenvolvimento infantil”, e influenciaram argumentações e a construção de propostas pedagógicas e currículos escolares.

As teorias criadas nesse período ainda são a base da maioria da construção das propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil.

Em contraponto a essa forma de compreender o desenvolvimento humano, Michel Lewis (1999) defende um modelo que denomina de contextual e aditivo. Para o autor, o modelo realça os seguintes pressupostos: considera a

direcionalidade; mostra a importância da interação com o ambiente e admite reversibilidade e o uso de múltiplas habilidades. Lewis (1999) afirmava que era preciso entender e construir currículos a partir de uma concepção mais contextualista do desenvolvimento, pois concepções mais restritivas acerca desse conceito poderiam subverter o real objetivo da instituição escolar, tendo como o foco apenas o cumprimento de metas, a melhora das taxas de escolarização e, como consequência, o menosprezo àqueles alunos que não correspondem a tais perspectivas – ou seja, ampliando ainda mais as desigualdades.

Na 2ª sessão intitulada: Desenvolvimento Humano e Currículo, me voltei a relação próxima entre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Entender como as crianças aprendem continua sendo um importante campo de estudos da área educacional com grande importância para o campo dos estudos curriculares. Nesse item revisei autores clássicos como os professores Elvira Lima e Juan Delval. Segundo Delval (2001), para entender como a criança aprende, é importante conhecer o seu processo de desenvolvimento, isso porque a aprendizagem de novos conhecimentos está intimamente ligada a esse processo.

Delval (2001) considera que o modelo organicista, adotado pela maioria das instituições de ensino, é muito enraizado na linearidade, num caminho a percorrer. Ele acredita que é preciso olhar o que acontece no interior dos sujeitos para entender o conhecimento. Essa concepção que coloca o sujeito no centro do seu processo formativo integra o movimento de estudos que defendem a construção de currículos mais plurais e democráticos. Segundo (LIMA, 2007, p. 20).

Um currículo para a formação humana deve oferecer a todos o acesso aos bens culturais e de conhecimento, pois, assim, ele estará a serviço da diversidade. E, “[...] como a diversidade é hoje recebida na escola, há demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade.” No Brasil, é clara a exclusão do acesso a direitos mais básicos, para uma grande parcela da população. É função da escola prover e facilitar este acesso para que

essa aprendizagem seja utilizada para desenvolvimento do indivíduo, bem como para o bem comum.

Essas reflexões são importantes para pensarmos em possibilidades de ação que evitem a perpetuação de modelos excludentes, o que tornar-se o objetivo prático desse trabalho. O momento atual impõe ainda mais a reflexão e a construção de currículos que se preocupem com o desenvolvimento humano integral e que procure atender a todos. Penso que a proposta de elaboração da BNCC se apresentou como uma tentativa de trazer essa dimensão para as propostas curriculares contemporâneas, no entanto, acredito, também, que o documento da Base não cumpriu com efetividade aquilo a que se propôs.

Segundo Elvira Lima (2007), a ida da criança para a instituição escolar tem, entre outros, objetivos claros e precisos: o aprendizado de determinados conhecimentos e o domínio de instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem. Nessa perspectiva, a criança é capaz de aprender, sobretudo, a utilizar essas aquisições não só para o seu desenvolvimento pessoal, mas também para o desenvolvimento coletivo. Assim, observa-se que os estudos curriculares são imprescindíveis para a análise das políticas curriculares e a construção de currículos que verdadeiramente visem à formação humana integral tão almejada, o “[...] currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” (MOREIRA, 2005, p. 18).

E foi a partir de uma compreensão do currículo em uma perspectiva crítica que realizei a análise do documento da BNCC- EI. Segundo (PACHECO, 2003). As práticas curriculares, numa perspectiva crítica, devem ser vistas como um no campo cultural e social.

Mas, até chegar a BNCC construí um percurso histórico a fim de situar o leitor nesse campo, no item A Produção de Políticas Curriculares para a Educação Infantil relembro que:

➤ O processo de escolarização de crianças está situado no processo de relações sociopolíticas e econômicas que influenciaram diretamente o âmbito educacional.

➤ Aspectos relacionados a evolução da compreensão do que é ser criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem foram primordiais nesse processo.

✓ Philippe ARIÈS (1981) – descreve essa mudança histórica

✓ Século XVII – Comenius, Rousseau

✓ Século XVIII – Frobel

✓ Século XIX/XX – Dewey

✓ Século XX – Piaget/Vigotsky

✓ É a partir da década de 1990 que a política de Educação Infantil começa a ser implantada em nosso país, reivindicando uma organização curricular que atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional.

➤ Atendimento Educacional ao Público Infantil

**A Constituição de 1988** reconheceu a Educação Infantil como um direito

**ECA 1990** – coloca a educação como política prioritária

**PNEI 1994** - cria propostas curriculares específicas para as crianças em creches e pré-escolas: “O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.” (BRASIL, 1994, p. 15).

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - 1996 institucionaliza a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Atribuiu um status pedagógico para a Educação Infantil, afastando-a de uma visão assistencialista; e demarcou o atendimento do nível, estabelecendo a creche para o atendimento de crianças de zero a três anos e a pré-escola para crianças de quatro a seis.

**Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação** – 1998 O Referencial pretendia, “[...] apontar metas que contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças”. (BRASIL, 1998). Demonstrou uma concepção que defendia a instituição de saberes

e o foco na aplicação de conteúdo. Recebeu inúmeras críticas pelos estudiosos da área, que o consideraram desrespeitoso ao desenvolvimento infantil, categorizando-o como uma “prescrição” para o sucesso no Ensino Fundamental.

**Diretrizes Curriculares Nacionais 1999 / 2009** - documento norteador que defende a participação da criança na construção das propostas pedagógicas – ela é colocada como o centro desse processo. Nesse entendimento, as vivências e experiências são fundamentais para o processo de aprendizagem e, por isso, promovem o desenvolvimento do sujeito.

É nesse contexto que chego a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A fim de compreender os principais avanços e tensionamentos nos estudos curriculares da educação infantil para fundamentar minha análise crítica realizei uma leitura atenta de alguns estudos recentemente publicados sobre o tema. A base de dados escolhida foi o Scielo, e utilizei os descritores “educação infantil, currículo”.

Quadro 01 – Avanços e Tensionamentos nos estudos curriculares da Educação Infantil

Avanços	Tensionamentos
Protagonismo infantil Orientações das DCNEI Direitos de aprendizagem Currículo participativo Qualidade	Privilegiar atividades de controle e direção das crianças Autoritarismo Escolarização Antecipação do Ensino Fundamental Esvaziamento curricular Obrigatoriedade a partir dos quatro anos Avaliação padronizada Neoliberalismo Desigualdades educacionais

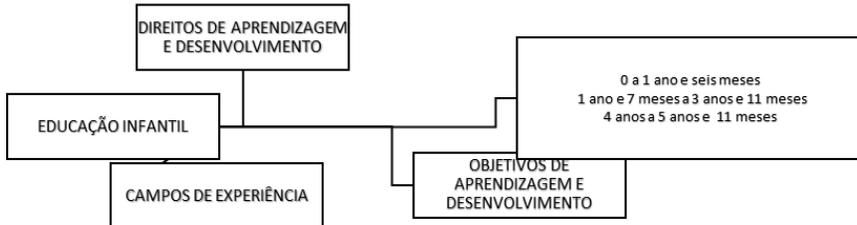
Fonte: elaborado pela própria autora

É possível perceber uma preocupação legítima com a educação na infância. Mesmo ainda não havendo tantos consensos, preocupar-se e ocupar-se com essa questão pressupõe

a existência de inquietações, possibilidades de pesquisa e constituição de resistência ao que o mundo contemporâneo impõe. Após essa investigação que apontou muitos tensionamentos vindos do documento da Base faço a apresentação do campo empírico. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial que define os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração dos currículos nacionais. Ele se materializou em 2017, com a produção da versão final fundamentada nas orientações apresentadas na Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação. Para representantes de várias áreas de conhecimento, não houve um amplo debate sobre o tema com os atores sociais do contexto escolar. E é comum (apesar de não ser consenso) encontrar essa crítica ao documento, considerando-o até mesmo como vertical e centralizador.

Figura 1 – Estrutura da Política Curricular para Educação Infantil



Na etapa da Educação Infantil, a BNCC, traz como grande novidade curricular, já defendida há algum tempo por estudiosos da área, a estruturação do currículo por campos de experiências: 6 direitos, 5 campos e 93 objetivos.

Foi possível perceber que o campo da Educação Infantil não é de consensos e que a própria inserção das crianças na escola também não o é. A escolarização de crianças é vista ora sob o viés da institucionalização, ora à luz do seu direito educacional. Em

alguma medida, cada prisma aponta uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e, portanto, de desenvolvimento e aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

### **Percurso Metodológico**

I. Pesquisa Bibliográfica: revisão bibliográfica com duas duplas de descritores (“Desenvolvimento Humano e Educação” e “Educação Infantil e Currículo”);

II. Aporte teórico através do diálogo com estudiosos da área curricular que investigam a interface entre o desenvolvimento humano e os desdobramentos contemporâneos nas produções sobre as políticas de escolarização da infância;

III. Releituras da 3ª versão da BNNC – Introdução e Etapa da Educação Infantil (2017), revisitação aos documentos oficiais referentes a legislação educacional que precederam o texto dessa política;

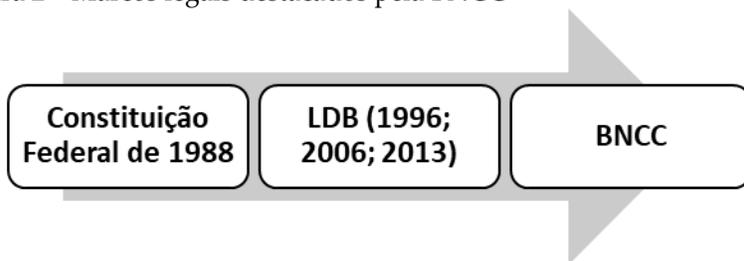
### **Pré-Análise e Exploração do Material: a Face Pública do Documento e a Escolha dos Excertos**

Ao revisitar o processo de homologação da Base e os conceitos-chave de discussão dessa pesquisa, percebi a inserção do termo “desenvolvimento” na terceira versão do documento, o qual não aparecia em versões anteriores. Mostro que anteriormente falava-se apenas em Aprendizagem e não em desenvolvimento. Observa-se então que o termo desenvolvimento ganha lugar de destaque no documento atual, visto que passa a ser entendido como direito educativo e objetivo curricular.

De forma bem objetiva, a BNCC refere-se repetidas vezes ao termo e considera o “pleno desenvolvimento” um fim importante que deve ser realçado para elaboração de políticas públicas educacionais. Desenvolver plenamente, ou integralmente, o sujeito

é um objetivo educativo consolidado. É sobre esse aspecto que foi realizada minha análise, apontando trechos do documento que acabam por divergir um pouco do posicionamento “escrito” no material.

Figura 2 – Marcos legais destacados pela BNCC



Ao escolher alguns aspectos desses marcos, a BNCC demonstra seu posicionamento político a favor de alguns tensionamentos da área, como, por exemplo, a antecipação do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do Ensino Infantil aos quatro anos. Questões relacionadas aos investimentos nos primeiros anos de vida e a ideia de capital humano aparecem implícitos nessa discussão.

## **Apresentação das Categorias**

### **a) O Desenvolvimento como Direito Educativo**

Toda a euforia pela cientificidade na produção de conhecimento foi responsável pela emergência de novos modelos educativos; e o século 20 foi marcado pelo surgimento de inúmeras teorias e estudos sobre o desenvolvimento humano aplicado à área educacional.

Nesse período, havia um grande clamor por transformações na sociedade como um todo, visto que as grandes recessões advindas de duas guerras mundiais assolavam o mundo. Como já mencionado anteriormente, a educação era vista como uma

possibilidade de recuperação das nações e, por isso, esse termo ganhou grande intencionalidade economicista.

É possível citar a criação de algumas organizações preocupadas com essa temática: o Banco Mundial (1944), a ONU, a UNESCO. Nesse período é criada uma medida conhecida como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano dividido em três frentes: renda, educação e saúde. Assim, o desenvolvimento humano foi se constituindo um direito e uma finalidade educativa, recebendo certa centralidade nas políticas educacionais brasileiras até chegar a BNCC.

[...] A BNCC, de maneira explícita, apresenta o seu compromisso com a educação integral. 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. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Como garanti-lo quando a política pública não apresenta formas de isso ocorrer e se baseia em um modelo linear de sociedade, de desenvolvimento, tão diferente do vivenciado por nosso país?

## b) O Desenvolvimento como Objetivo Curricular

A escola é o espaço sistematizado onde as aprendizagens acontecem. E, por isso, é possível fazer uma simples associação: a escola é um ambiente balizador de desenvolvimento cultural e humano; e o currículo é, portanto, o meio pelo qual essas aprendizagens são organizadas e sistematizadas.

Nos itens 3.1 e 3.2 da BNCC (BRASIL, 2017), apresenta-se cada um dos cinco campos e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, “sequencialmente organizados” em “[...] grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças”. (BRASIL, 2017).

Segundo Paulo Sergio Fochi (2015), a organização de um currículo por campos de experiências consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Assim, os nomes dados aos campos e os saberes e conhecimentos que são contemplados em cada um demonstram a necessidade do documento em se mostrar plural e proporcionar às crianças, acima de tudo, experiências.

No entanto, a implementação dos campos de experiências na política curricular brasileira apresentou algumas controvérsias, especialmente no que se referiu aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O modelo de arranjo curricular apresentado “[...] considerou (os campos) como componente curricular, com áreas divididas e demarcadas e dessa forma não contemplaram a proposta em sua essência.” (SANTOS, 2018).

Portanto, ao se fatiarem os campos em objetivos de forma tão linear, assumiu-se uma concepção organicista de desenvolvimento, o que aponta para uma concepção de educação que atribui às crianças (e apenas a elas) as causas de sua aprendizagem ou não.

Figura 3 – Recorte do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS  
“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2017, p. 45).

Figura 4 – Recorte do campo de experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS,  
QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”  
(Continuação)**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Brasil (2017, p. 52).

Escolhi esse campo, que trata da relação da criança com mundo, de como ela deve explorar espaços e objetos, pois esse é um dos aspectos mais destacados e estudados em teorias do desenvolvimento. Observa-se que a forma de organização progressiva por idade se mantém e que a ideia de progressão é reafirmada dentro dos objetivos da Base (destaque em círculo azul). No outro quadro, observa-se a intensidade tamanha da sistematização e linearidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao encontro disso, os dois últimos quadros (assinalados com um X na cor azul) apresentam-se em branco, demonstrando claramente dois pontos: os campos de experiências compreendidos como componente curricular e a seriação de habilidades voltadas para uma concepção de desenvolvimento organicista.

Assim, observa-se que a ideia de progressão é fundante no documento, considerando a previsibilidade desse processo. Não há dúvidas de que essas descobertas foram bastante úteis para a acumulação de conhecimento e as mudanças culturais, mas considerar o desenvolvimento biológico como única forma de se organizar a educação é um pouco injusto, pois, sob um único prisma, não se consegue abarcar todas as crianças e muito menos as diferentes infâncias existentes.

Para se distanciar desse modo de conceber a educação, é preciso construir conhecimentos e práticas que venham a acolher a diversidade. Deve-se pautar o compromisso com a luta por uma escola democrática. Na guisa de uma conclusão faço a seguinte pergunta no último capítulo: O PLENO DESENVOLVIMENTO É PARA TODOS?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É consenso que a história da educação de crianças está intimamente relacionada aos estudos sobre desenvolvimento humano, o seu desenvolvimento integral passa a ser o fim principal das instituições educativas, essa preocupação diz respeito ao

conjunto de possibilidades educativas para as crianças em ambiente escolar, respeitando-as como sujeitos ativos nesse processo.

Para chegar à análise curricular sobre desenvolvimento humano na BNCC da Educação Infantil, considerei, em minhas leituras aprofundadas, que a concepção de desenvolvimento humano assumida por documentos curriculares poderia influenciar diretamente o modo de significar a construção de currículos para a Educação Infantil. Isso porque minha atuação profissional em instituições que atendem a esse público e a vivência da maternidade me fizeram perceber a infância como uma condição de experiência; e, dessa forma, penso que jamais nenhum modelo de ensino poderia desvirtuar tamanha oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, e nem preterir nenhum tipo de infância. Assim, durante a análise do documento, ficou perceptível para mim que o documento demonstra seu posicionamento de que o direito das crianças à educação deve apresentar aspectos específicos, fundamentais e característicos da faixa etária que atende.

Para que as crianças aprendam e se desenvolvam, é preciso propor atividades e vivências que compreendam os aspectos pontuados seguindo uma ordem bastante linear, apresentando-se dessa forma, o documento assume uma perspectiva que universaliza a infância e que, na minha visão, acaba ocultando grupos que há muito tempo vêm sendo marginalizados no contexto social e educativo. Ao fatiar os campos dessa forma, a concepção de experiência tornou-se tímida em sua essência.

O filósofo John Dewey faz críticas ao evolucionismo, que considera o crescimento apenas como uma mera sequência cronológica, onde não há espaço para *insights* ou conexão dos fatos na vida de uma pessoa. Nessa concepção, foca-se naquilo que a criança não tem e só terá quando se tornar um adulto. Dessa forma, Dewey chama a atenção para uma outra possibilidade: a capacidade para se desenvolver é intrínseca às crianças, aos imaturos; e a escola teria uma função importante nesse processo, ela deveria voltar-se para a sociedade em movimento, preparando

todos para usufruírem dos conhecimentos e das riquezas sociais; por isso, deveria desenvolver a participação democrática.

Assim, o sistema educativo deveria buscar formas de superar o ponto de vista unilateral predominante e esse autor nos apresenta o desenvolvimento da democracia como opção para superação de antigas barreiras e a possibilidade de dispor de oportunidades iguais para todos. Portanto, a concepção de desenvolvimento assumida pela BNNC, ou a centralidade que esse termo ganha no documento, demonstra aspectos importantes, que, segundo Almeida (2019), evidenciam as “lacunas” expressas no texto, como a possibilidade de pensar as crianças como seres únicos, heterogêneos e que não vivem um mesmo tipo de infância.

Assim, percebeu-se, através dos excertos destacados, que o documento ora se posiciona de forma mais plural e contextual, ora de forma mais tradicional e linear, o que pode transformar o currículo, na prática, em prescrições que não respeitam as diferentes infâncias. Em estudos futuros, seguirei explorando essas nuances acerca da importância do desenvolvimento humano em uma escola democrática para a escolarização da infância. Democracia, participação, equidade e sustentabilidade são alguns dos aspectos do desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a Educação Infantil**: entre jardineiras e cientistas. São Paulo, Cortez, 2011.

ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular: representações da infância protagonista... *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8., 2019, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: Ulbra, 2019.

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 1ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i66.4563.

CUNHA, Marcos Vinicius. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (ed.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sérgio. Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência? **Lunetas**, São Paulo, 02 out. 2018.

Disponível em: <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

JLEWIS, Michael. **Alterando o destino**: por que o passado não prediz o futuro. São Paulo: Moderna, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo emergencial para a educação durante e após a pandemia**. São Paulo: Diálogos, 2020.

# A IMPORTÂNCIA DA VOZ DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Mariângela Risério D'Almeida

A história é cheia de possibilidades. Acompanhar a metamorfose que tem transformado a escola desde o último século até o presente é um grande desafio. Dewey, no início do século XX, já se referia à importância e à complexidade da escola e ao seu papel em contribuir para uma sociedade melhor, possibilitando aos jovens a oportunidade de conviver com um entorno social mais amplo e diverso, com pessoas de diferentes raças, religiões e classes sociais, de compartilhar experiências. A escola em cada tempo se consolida como o lugar social por excelência, o lugar onde abrimos horizontes, perspectivas, através de olhares sobre contextos e realidades.

A escola tem sido este lugar de encontro e confronto, do coletivo e do comum que educa para o convívio com as diferenças, flexibiliza, cria possibilidades de vínculos e intercâmbios. É um lugar de viver junto, compartilhar mundos, possibilitando outras formas de ver, de enxergar o outro, constituindo identidades e gerando possibilidades de ação sobre o mundo. Apesar da expansão do acesso aos sistemas educativos e do aumento do número de matrículas nas últimas décadas, as escolas convivem com suas contradições e antagonismos. Não há lugar para um mundo idealizado, mas um lugar conflitivo e também polarizado. “A ideia de que somos redes de sujeitos produzidos nos modos como se articulam na nossa formação os diferentes modos de inserção social implica, ela mesma, o reconhecimento em uma subjetividade multidimensional” (OLIVEIRA, 2008, p. 63).

Para compreender a escola, é preciso entender as transformações locais em conexão com as transformações globais. Ou seja, é possível falar em democracia no contexto escolar, quando constatamos a cada dia o impacto do neoliberalismo nos sistemas educativos? O mundo pandêmico dirigiu os olhares para a escola. Logo, os debates sobre ela se intensificaram, lançando novas questões, sobre a sua pertinência, existência, seu *modus operandi*. Há aqueles que defendem a escola e aqueles que se manifestam contra a sua existência. Na falta da escola, emergiu o seu valor. Mas, qual valor mesmo? O que a pandemia colocou sobre a mesa? O que acontece na escola, quando ela age como escola? “É a experiência do confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 40).

Há um grande debate público em torno da educação, e a UNESCO (2022, p. VII), como mediadora desse debate, apresenta questões fundantes para essa discussão sobre a educação e as escolas, em um convite a reimaginar seu futuro. Neste importante documento para a educação, a UNESCO afirma “a educação como o principal caminho para enfrentar as desigualdades enraizadas e que o respeito pelos direitos humanos e a preocupação com a educação devem se tornar as linhas centrais que costuram o nosso mundo compartilhado e o nosso futuro interconectado”.

Por outro ângulo, o sistema educativo encontra-se subordinado às necessidades do sistema neoliberal, colonizando os currículos. Sob o discurso da inovação, criatividade de um lado, e do outro, conservadorismo social, a lógica do desempenho e da concorrência como princípio de vida, gerando o *homos economicus*, a escola experimenta as suas contradições (CHARLOT, 2020). O campo teórico que investiga a Voz do Alunado entrelaça a educação e a democracia, promovendo experiências e possibilidades comprometidas com a geração de uma cultura escolar democrática, intergeracional, a partir da participação do aluno na gestão, na organização, na política, no currículo, na avaliação, no planejamento, refletindo sobre a educação, e ajudando a formar, dessa maneira, verdadeiros atores sociais com

uma consciência aguda do seu tempo (FIELDING, 2011; BEANE, 2017; RADA; LOPEZ, 2012; BARBOSA, 2020).

No contexto deste estudo e a partir do enquadramento teórico descrito, proponho uma reflexão sobre o potencial participativo dos alunos (voz do alunado), na recomposição crítica entre educação e democracia. A voz do alunado se configura em um campo de experiências, de possibilidades que fortalecem e estimulam o engajamento social e político dos estudantes.

Para fins metodológicos, o presente texto organiza-se em três seções. Na primeira, introduzo o grande debate em torno da educação proposto pela UNESCO, percorrendo os conflitos entre a Educação e a Democracia, os retrocessos democráticos e a diminuição do papel do Estado desde os anos 80. Na segunda seção, inspirada na teorização de Laval (2019), Charlot (2020), e Barbosa (2020), analiso a perda do lugar político e social da escola. A educação passa a ser tratada como um bem de consumo privado, o que a atinge no seu âmago, enfraquecendo o seu papel político e social, gerando a perda da politicidade, com consequente enfraquecimento do social, do comunitário. Na terceira seção, trato da Voz do Alunado como uma ruptura da escola tradicional autoritária que se configura como uma potente experiência de aprendizagem democrática. A escola se torna, assim, uma relevante comunidade de prática, apoiada por narrativas que a sustentam. Na quarta seção, abordo a Via Curricular, a partir de Rada e Lopez (2012), como a via de transformação democrática da escola.

## **DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO**

No início do século XX, John Dewey (2007, p. 8) acreditava que havia uma “devoção da democracia pela educação”, a qual, ao longo do tempo, não se comprovou. O avanço e a expansão do neoliberalismo em escala mundial se estendeu muito além do âmbito econômico, “deteriorando as condições de vida e trabalho, as instituições educacionais, universitárias e científicas, produzindo uma outra racionalidade, uma outra lógica de

transformação das sociedades” (LAVAL, 2019, p. 9) e contribuindo para o enfraquecimento da democracia. O crescimento e o fortalecimento da extrema direita em países antes tidos como democracias consolidadas levam a considerar, de fato, um descrédito ou mesmo um cansaço em relação à democracia. O que está por trás desse cenário, desses contextos? Fato é que a democracia, desde a Antiguidade clássica, padeceu de extrema fragilidade e de grandes limites normativos.

Para a UNESCO (2022), o futuro do nosso planeta deve ser imaginado de forma local e democrática, e a educação é o principal caminho para enfrentar as desigualdades enraizadas. Porém, ao longo da última década, o mundo assistiu a um retrocesso na governança democrática e a um aumento no sentimento populista identitário. Ao mesmo tempo, tem ocorrido em todo o mundo um florescimento da participação cidadã cada vez mais ativa e do ativismo que contesta a discriminação e a injustiça.

Para Barbosa (2020, p. 762),

A educação, na pluralidade de suas formas, é o vínculo da transmissão da cultura aos jovens e aos adultos por meio de práticas formais, não formais e informais de socialização política, seja nas democracias mais antigas, com um longo historial, seja sobretudo nas democracias emergentes e em processo de consolidação.

Contudo, diante do fortalecimento do capitalismo neoliberal e do conseqüente enfraquecimento e fragilização da democracia, a educação ainda ocupa esse papel de transmissora de uma cultura democrática? A fragilização dos papéis institucionais e a diminuição do papel do Estado, decorrentes da racionalidade neoliberal, têm atuado fortemente em detrimento da democracia, de seus princípios, seus valores, sua cidadania. O palpável retrocesso na governança democrática tornou-se visível, na retração do papel do Estado, pela monetarização da vida, pela perda da força comunitária, coletiva, do lugar social da existência e pelo enclausuramento do indivíduo no empoderamento de si e

aprisionamento no circuito da competição. A norma institucional, educativa, afetada por esse cenário, sofreu uma mutação, não é mais definida antropológicamente. “O que vale é a lei da oferta e da procura que vai determinar o que ‘vale’ cada desempenho” (CHARLOT, 2020, p. 65). A lógica que se impõe é a da racionalidade neoliberal. O *homo economicus* equivale ao homem competidor, ao empresário de si, um “recurso humano”, um capital humano, cuja preocupação máxima é a valorização de si mesmo no mercado (BARBOSA, 2020). Em resumo, “após o crente, após o cidadão do Estado, após o homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercadorização da existência estão redefinindo o homem como um ser essencialmente econômico e um indivíduo essencialmente privado” (LAVAL, 2019, p. 67). Essa lógica neoliberal tem impactado a percepção das pessoas sobre democracia e o seu significado. Além disso, ela rompe a lógica comunitária, fragilizando assim as práticas de solidariedade e elevando a competição a motor da existência.

É na história que compreendemos a democracia como um território de disputas de diferentes versões e como um terreno contestado em que diferentes forças e movimentos neoliberais, neoconservadores e populistas tentam mudar as suas compreensões. Por outro lado, grupos e movimentos lutam pela transformação das instituições e por uma democracia participativa e igualitária (APPLE, 2020, p. 17).

Como a democracia opera na atualidade? Desde a década de 1970 e a partir da grande recessão da década de 1980, há uma conjuntura mundial que se reflete em perda de confiança nos governos, na desilusão com o capitalismo e a democracia. No mundo inteiro, milhares de pessoas foram afetadas pela perda do Estado de bem-estar social. O Estado deixou de ser o garantidor da saúde, da educação, da moradia, transformando os trabalhadores em contribuintes, consumidores e devedores, gerando uma crise da democracia, que se capilarizou, particularizou localmente.

A luta pela democracia se caracteriza tanto como um projeto político, que envolve a distribuição econômica e material, quanto

como um projeto subjetivo sobre as questões da individualidade do significado social (SCHIRMER; APPLE, 2020, p. 76). A democracia passou por uma radical transformação, impactada pelo neoliberalismo, deixando de formar para uma cidadania que contribua para avançar democraticamente, preferindo investir em capital humano. E a educação desempenha um papel central na luta pela democracia.

## **ESCOLA: LUGAR DO POLÍTICO E DO SOCIAL**

A construção de um sistema escolar tornou-se um imperativo para o desenvolvimento das sociedades a partir da década de 60, do século passado. Anos mais tarde, na década de 1990, a UNESCO, através do relatório Delors, afirma a importância de uma “educação ao longo da vida”, o que corrobora a necessidade de organização sistêmica da educação, para tanto, organiza a gestão dos fluxos de entrada, o tempo de permanência, a obrigatoriedade, compelindo a entrada de grandes contingentes com vistas à profissionalização futura. Embora a garantia de acesso à educação seja um aspecto identificador de uma escola democrática, há outros a serem considerados, tais quais a eliminação de “barreiras institucionais” como as que agrupam os jovens por sua capacidade, ou mesmo impedem o acesso por questões econômicas, sociais ou raciais (APPLE; BEANNE, 2001, p. 23). Há que se questionar sobre a qualidade desse mercado escolar e a sua lógica, pois, dessa forma, a escola se torna caminho para a ascensão social para os que se dão bem; mas, uma ameaça de marginalização e pobreza para os que fracassam. Ao romper com os ideais da escola republicana de formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem, a finalidade da escola passa gradativamente, da transmissão da cultura e do conhecimento para a lógica do mercado, que implica em produtividade, eficiência, desempenho e competência. A escola, a partir das reformas educacionais orientadas para o mercado, se metamorfoseia e assimila uma nova forma de ser e existir, traduzida e cooptada pelo pensamento empresarial,

gerencial, de modo que precisa garantir o acúmulo de capital humano. A escola deve fornecer, aos seus consumidores, um “pacote de competências básicas” (LAVAL, 2019; p 7.2). Assim, a educação passa a ser tratada como um bem de consumo privado, o que atinge a escola no seu âmago, enfraquecendo o seu papel político e social, a sua politicidade, o seu lugar social. Logo, a escola se torna mantenedora das desigualdades sociais. “Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (FREIRE, 1993, p. 46). No entanto, como resgatar esse lugar da escola como lugar onde se pode aprender e praticar a democracia? Algumas condições são necessárias para que uma escola seja considerada democrática. Para Apple e Beane (2001, p. 17), o livre fluxo das ideias, a fé na capacidade individual e coletiva, o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas, a preocupação com o bem comum, com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias, constituem fundamentos do “modo de vida democrático” e devem ser as preocupações centrais das escolas democráticas.

Para isso, é preciso compreender o contexto educativo do presente, os grandes desafios e transformações que a educação tem passado ao longo das últimas quatro décadas, sob o impacto do neoliberalismo. Conforme Dardot e Laval (2017, p. 12), “estamos na época do cosmocapitalismo, no qual, muito além da esfera do trabalho, as instituições, as atividades, os tempos de vida são submetidos a uma lógica normativa geral que os remodela e reorienta conforme os ritmos e objetivos da acumulação do capital”. O modelo educativo se encontra subordinado ao sistema econômico em vigor, gerando em consequência uma norma que não é mais expressa por valores, mas sim pelo desempenho gerado pelo mercado competitivo, avaliada por rendimento escolar, por notas e critérios utilizados nas avaliações em larga escala, como o Pisa. Segundo Freire (1993, p. 66), “enquanto prática social, a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é o fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno

exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade”.

Refletindo e particularizando a educação para o século XXI, no contexto latino-americano, Rigal (1999) acentua a carência de uma reflexão ética sobre o tipo de pessoa e de sociedade que queremos, sobre a legitimação e distribuição de poder na sociedade e com a busca de gerar pensamento crítico. Em consequência, a América Latina, sobretudo, está presa a um modelo que gera uma crise permanente no seu sistema educativo, tornando o discurso da reforma educativa uma construção hegemônica, que tem como objetivos a formação da cidadania moderna e a competitividade internacional dos países. Para alcançar esses objetivos, há diversos mecanismos de ajuste econômico, contenção de investimentos sociais, crescente diminuição do Estado educador e o aumento do protagonismo do mercado. Tudo isso afeta profundamente todo o sistema educativo, a cultura escolar, a gestão influenciada por outra lógica de mercado, competitividade, eficiência, impactando fortemente a educação no século XXI e as relações entre democracia e cidadania. De acordo com Rigal (1999, p. 184),

o modelo *neo-neo* em educação, como projeto hegemônico, não é só desestatização, desregulação e privatização como estratégia de contenção de gastos sociais. À medida que a educação perde sua autonomia, subalterniza o objetivo político, contribui para uma democracia restrita.

Um outro aspecto a ser considerado no atual contexto de América Latina diz respeito à escalada do fascismo e do autoritarismo que tem se acelerado a partir do enfraquecimento da educação como princípio inegociável na democracia e na geração de transformações sociais e até mesmo individuais (VEIGA-NETO, 2021, p 74). O mundo polarizado e dividido, através de governos autoritários, tem colocado as instituições democráticas sob ataque, a partir das mídias sociais, da disseminação da desinformação, em detrimento dos Direitos – cívicos, humanos, sociais e ambientais.

Através da estratégia de enfraquecimento do discurso cívico e da elevação do discurso do medo, da discriminação e das constantes violações de expressão, a democracia vem perdendo a sua força, afetando diretamente uma educação baseada na participação cívica, cidadã. (VEIGA-NETO, 2021; UNESCO, 2022)

A meta de formar uma cidadania capaz de se somar ao progresso social foi ultrapassada. Nesse contexto, a cidadania se revela frágil, acrílica e fragmentada. Esse cenário tem levado a um descrédito da democracia e a um desapego dos valores democráticos entre as jovens gerações. Segundo Apple e Beane (2001, p. 24), apesar da retórica de democracia em nossa sociedade e da ideia de que o modo de vida democrático é aprendido com experiências democráticas, as escolas têm sido instituições notavelmente antidemocráticas e hierárquicas de poder, contrariando assim a lógica do bem comum e da cooperação, que são características centrais da democracia. Vivemos a “tragédia do não comum”, na expressão de Dardot e Laval (2017, p. 14).

Quais as brechas para a religação democrática? É nesse contexto sombrio, de incertezas e fragilidades democráticas, que se aborda a importância da voz dos alunos. A grande questão para Barbosa (2020, p. 766) é como revigorar a conexão da educação com a democracia de forma a desembocar, nas circunstâncias presentes, na construção de subjetividades verdadeiramente democráticas, tomando a escola como centro de referência. Para alguns, a democracia se limita a uma forma de governo federal e, por isso, não é aplicável a instituições de ensino. Para outros, é preciso lutar pela democracia, criar escolas comprometidas com o bem comum e oferecer aos jovens condições de participação como membros do espaço público.

A formação cidadã requer politicidade, um caráter político, compromisso e participação na resolução de problemas, que contribuam para o despertar da consciência social e política. Dessa forma, como tornar viável esse resgate entre educação e democracia?

## A VOZ DO ALUNADO

A voz do alunado se constitui em um potente campo de investigação no último quarto do século XX. Fielding (2017, p. 30), a partir do seu campo de investigação da voz dos alunos, estabelece, como base preliminar dos seus estudos, o pressuposto de que a “educação é um fator fundamental para a renovação da democracia e que é preciso diferenciar o conceito de democracia radical das distorções neoliberais contemporâneas”. Para o autor, é necessário tornar significativa a voz do alunado, a partir de uma profunda reciprocidade entre o professor e o alunado, do estabelecimento de padrões de colaboração e de uma orientação das escolas para a democracia. A voz do alunado precisa ser posicionada dentro de um contexto de resolução, esperança e transformação. Alargando o conceito de democracia aplicada ao âmbito escolar e sublinhando a raiz do seu pensamento democrático, Fielding enfatiza que não se restringe ao exercício do voto, pois “votar é o ato menos significativo da democracia” (BARBER, 1987, p. 187, *apud* FIELDING, 2017, p. 30) e reafirma a “democracia como a busca pela justiça distributiva, o cultivo da solidariedade e do espírito comunitário” (SANDEL, 2009, *apud* FIELDING, 2017, p. 30). A democracia se constitui, assim, como um modo de viver e aprender coletivamente, e deve sustentar as estruturas e os processos. Entretanto, diante do caráter neoliberal das reformas educativas a que assistimos nas últimas décadas, orientadas ao rendimento, disciplinadoras da voz do aluno, que distorcem o sentido público da educação e conseqüentemente da escolarização, ainda é possível falar em democracia na educação?

Conforme Dewey (2020), a democracia é mais do que uma forma de governo; é um modo de vida em sociedade. Portanto, a democracia se aprende vivendo. Um século nos separa do pensamento de Dewey. Como a escola, como o lugar do coletivo, do comunitário, pode nos ensinar a viver democraticamente? Como esse lugar social, comunitário em sua origem, se constitui um lugar de aprendizagem democrática? A escola tem se firmado ao

longo dos séculos em uma tradição autoritária, em uma assimetria de poderes entre seus diversos atores. Como viabilizar uma virada democrática? Quais caminhos percorrer?

Para Fielding (2018, p. 31), um dos caminhos se constitui na voz do alunado.

E, para que essa voz tenha legitimidade na educação e para a democracia, deve estar solidamente implantada em marcos, papéis e disposições que requeiram e habilitem uma reciprocidade de esforços. Os marcos, as estruturas de debate, o diálogo e a implicação democrática devem existir. Desenvolver papéis que gerem confiança e compromisso em todos os participantes. Uma colegialidade radical do empenho democrático.

O caminho a ser percorrido passa pela desconstrução da tradição autoritária, na qual a escola está enraizada, e pela exploração e ampliação da democracia participativa, humanizadora dos papéis e das relações, baseada em relações intergeracionais, alinhada com a complexidade do tempo presente. São novas possibilidades de aprendizagem intergeracional, entre alunos e professores, e a dimensão relacional se constitui em um imperativo, caracterizando o que Fielding denomina *democracia relacional*, centrada nas pessoas. Dessa forma, a escola constrói, cria condições, possibilidades, caminhos de solidariedade e de pertença a um destino comum, mediante a experiência de participação democrática. Para a UNESCO (2022, p. 17),

o nosso sistema educacional deve promover objetivos sociais de convivência e trabalho em conjunto para o bem comum. Ele deve preparar nossos jovens para desempenhar um papel dinâmico e construtivo no desenvolvimento de uma sociedade [...]. Nossa educação deve inculcar um senso de compromisso com a comunidade como um todo.

Se acreditamos na democracia, devemos lutar com a democracia. É preciso aprender e estar disposto a desaprender e a

aprender com os jovens. É preciso demonstrar aos jovens, com ações concretas, através de estruturas e espaços, que eles importam. Acolher as suas inquietações, incertezas, mal estares, formas de relacionar-se, cuidar para que floresça o sentimento de pertencimento, de responsabilidade compartilhada e o desejo de participação comunitária. Quais narrativas alimentam a comunidade? Quais práticas alimentam as narrativas? Há novas possibilidades de participação democrática? Como as novas formas de mobilização cidadã e os diversos tipos de ativismo apontam para novos futuros e desenhos democráticos? As narrativas tecem os fios da comunidade, ocupando um lugar de inspiração, mobilização de desejos, desenho de horizontes de sentido.

## **A VIA CURRICULAR**

O que pode melhorar na escola a partir da participação dos alunos? Qual é o objeto para o qual se dirige a participação e a voz do alunado? O que queremos mudar? Com essas perguntas, Rada e Lopez (2012) nos introduzem àquilo que concebem como o cerne da atuação da voz do alunado nas escolas: a via curricular e a via organizativa como vias de participação na gestão e organização, ou seja, como formas de dar ao aluno acesso às estruturas, à comunicação, à tomada de decisão. O currículo ocupa um lugar fundante na perspectiva da educação democrática. Quais saberes, conhecimentos são considerados válidos para uma educação democrática? De acordo com Hooks (2020, p. 47), “todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais”. Logo, o foco do currículo deve estar no conhecimento que contribui para uma vida digna e justa para todos, em torno de temas significativos como direitos humanos, liberdades civis, justiça social. Um currículo crítico e participativo deve responder à pergunta última sobre que educação queremos e que sociedade construímos (BELLAVI; MURILLO, 2020, p. 8). Nesse sentido, os professores exercem um papel relevante na construção de uma arquitetura curricular democrática,

participativa, não prescrita, mas fluida, que faça sentido, aberta às insurgências cotidianas. Segundo Beane (2017, p. 1062), “os professores que escolhem ensinar de modo democrático, buscam constantemente maneiras de criar espaço para tópicos e temas socialmente significativos”. Além disso, faz-se necessária uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, aberta a diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias, compreendendo a complexidade dos problemas sociais para uma educação democrática. Segundo Hooks (2020, p. 173), os pensadores críticos devem demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade. Os educadores democráticos experimentam constantemente a conflitividade entre um ensino crítico e significativo e o ensino pautado pelas forças do mercado.

A escola e a comunidade se tornam recursos formais e informais de aprendizagem, expandindo seus vínculos com famílias, e constituindo redes baseadas em valores que se retroalimentam nos contextos sociais e culturais amplos e diversificados. Para a promoção da participação e da equidade, é imprescindível a criação de uma cultura escolar democrática, compreendida como conjunto de valores, normas, crenças e tradições. Essa cultura posta em movimento desloca, provoca, inquieta constantemente professores e alunos, fomentando uma educação crítica e participativa, exigindo, dessa forma, aprendizagem e compartilhamento constantes, através da autorreflexão, do conhecimento de si, da aquisição e da compreensão de valores e engajamento etc. Há um modo de proceder diferenciado, marcado pela colaboração e pela cooperação como aspectos cruciais da aprendizagem democrática. É um imperativo fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir (HOOKS, 2020, p. 56; BEANE, 2017, p. 1070).

O contexto de avaliação em uma escola democrática pressupõe a responsabilidade de cada aluno em refletir sobre seu engajamento, sua dedicação, seu compromisso. Os processos

avaliativos são diferenciados e buscam contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem e devem estar alinhados ao currículo e às intencionalidades educativas. O professor há que se perguntar constantemente se os seus alunos têm voz adequada e apropriada no desenho do currículo, do planejamento, da avaliação. Contrariando os sistemas de ensino dominantes e de dominação existentes, o princípio básico na democracia remete à voz que as pessoas devem ter nas decisões que as afetam, particularmente no que se refere ao ensino, ao que é ensinado e como é ensinado (HOOKS, 2020, p. 175).

Trazendo para o contexto da América Latina e do Brasil, onde o racismo é identificado como estrutural, e no qual “a educação pode aprofundar o racismo na sociedade, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, dificultando a tomada de posições políticas contra a discriminação” (ALMEIDA, 2020, p. 81), devemos insistir na pergunta: qual é o lugar da voz do alunado? Como compreendemos o seu silêncio? Ribeiro (2019, p. 64), referindo-se ao lugar de fala, explicita que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Busca-se sobretudo romper com o regime de autorização discursiva”. Reconhecer e corrigir as diferentes formas de exclusão, apagamentos, silenciamentos, impostas pelo racismo, pelo sexismo, pelo colonialismo e pelos autoritarismos, faz parte da cultura democrática e inclusiva, que valoriza a diversidade, a diferença, o pluralismo, em um mundo multiétnico e multicultural. Em um currículo democrático, os jovens aprendem a ser leitores críticos de sua sociedade, a se posicionar contra as injustiças, o poder centralizado, a pobreza e outras desigualdades presentes na escola e na sociedade. O que se deseja é que os jovens abandonem o papel de “consumidores do saber” e se transformem em “elaboradores de significados” (APPLE; BEANE, 2001, p. 24).

Na América Latina, onde as demandas por reconhecimento, direitos e transformação social estão conectadas aos desenhos globais de poder, capital e mercado, “a interculturalidade só terá valor quando for assumida de maneira crítica e apontar para outro

ordenamento social” (WALSH, 2012). As prioridades curriculares devem apoiar a inclusão, a igualdade de gênero, o desmantelamento das injustiças, a luta contra as desigualdades. A educação que prioriza o engajamento deliberado e ponderado com o conhecimento ajuda a construir a justiça epistêmica, cognitiva e reparadora (UNESCO, 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A voz dos alunos é um avanço para a constituição de uma cultura democrática na escola. A democracia, seja na forma de regime político, seja na forma de uma sociedade de iguais, é indissociável da educação (ROSANVALOON, 2011, *apud* BARBOSA, 2020, p. 761). Transformar relações pautadas no autoritarismo e construir relações participativas, colaborativas, éticas, fundadas em um discurso comum que gera ações e projetos é fazer parte de uma revolução.

No contexto latino-americano, é preciso contribuir com um *ethos contemporâneo*, gerador de atitudes de comprometimento e posicionamento ético em torno do comum e da capacidade de criticidade, de indignação e de desobediência (VEIGA-NETO, 2021, p. 77). É preciso garantir um lugar de fala ao alunado, sair da lógica autoritária, de uma racionalidade neoliberal a que submergimos para construir futuros possíveis, pois a educação se constitui em uma grande alavanca para a democracia.

Um novo contrato social para a educação nos permitirá pensar de forma diferente sobre a aprendizagem e as relações entre os estudantes, os professores, o conhecimento e o mundo. O que está em jogo é uma libertação interna, uma descolonização do espaço educativo. As escolas devem ser espaços educacionais protegidos, uma vez que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo, onde os alunos estejam expostos a desafios e possibilidades que não estão disponíveis em outros lugares.

Na América Latina, o populismo autoritário tem como elemento-chave a ideia de controle. A voz do alunado, ao contrário,

promove ruptura nos formatos educativos autoritários, fomenta a cultura democrática, dialógica, intergeracional, com potencialidade para abordar a teia de desigualdades existente que perpetua as exclusões educacionais e sociais, ao mesmo tempo em que ajuda a idealizar futuros compartilhados ambientalmente sustentáveis e socialmente justos e inclusivos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020.
- APPLE, Michael. **A Luta pela Democracia: lições de realidades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- APPLE, Michael; BEANE, James. (Orgs). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Manuel. Educação e Democracia: Do Risco de Desarticulação a uma Recomposição Crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50. n. 177, p. 759-773, jul/set. 2020.
- BELLAVI, Guillermina; MURILLO, F. Javier. Democracia Y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 18 (3), p. 5-28, 2020
- BEANE, James. Ensinar em Prol da Democracia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 1050-1080, out./dez. 2017.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DEWEY, John. **Democracia y Educación**. Una introducción a la filosofía de la educación. Poland: Amazon, 2017.
- FIELDING, Michael. Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. **Voces de la educación**; N. extra, 1, p. 28-42, 2018.

- FIELDING, Michael. La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeracional. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 70 (25,1), p. 36-61, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**. A educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LOPES, Maura; VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade, democracia crítica e educação. *In*: COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia. **Hacia una escuela para lo común**. Debates, luchas y propuestas. Madrid: Morata, 2021.
- MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2022.
- OLIVEIRA, Inês. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RADA, Teresa; LOPEZ, Noelia. Voz del alunado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. **Revista de Educación**, 359, p. 24-44, septiembre/diciembre. 2012.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen. 2019
- RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. *In*: IMBERNÓN, Francisco (org). **A Educação no Século XXI**. Os desafios do futuro imediato. São Paulo: Artmed, 1999.
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Fundação SM, 2022.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.



# EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Julival Alves da Silva

## INTRODUÇÃO

O tema da educação integral tem aparecido de forma recorrente na política curricular brasileira pós-LDB, com diferentes vieses e perspectivas, que retratam ora um princípio de concepção da educação associada às dimensões do cuidar e do educar, ora como um princípio de direito à educação e à sua qualidade social, ora como um princípio de formação de professores, ora identificada com os direitos humanos, ora com a educação ambiental, ora como um princípio de organização dos currículos e também dos tempos e espaços escolares, como se pode ver brevemente nas ilustrações a seguir.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a educação integral aparece como uma importante referência conceitual, associada às dimensões do cuidar e do educar:

[...] O processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança,

adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 18)

Também se apresenta como um conceito referencial associado ao de qualidade social da educação:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola. (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 23)

Para a formação inicial e continuada de professores, se expressa como um de seus princípios basilares, traduzido como “cuidado e o compromisso com a educação integral de todos” (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 47).

Identifica-se com a educação em direitos humanos, vista como “uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições” (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 516), e também com a educação ambiental, cada vez mais tratada como um tema complexo e interdisciplinar, que não se limita a uma disciplina específica do currículo escolar, mas se revela como uma educação integral e permanente.

Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 516)

Aproximando-se da educação ambiental, a educação integral também se associa à concepção dos chamados “espaços educadores sustentáveis”, entendidos como aqueles que têm “a intencionalidade de educar para a sustentabilidade, tornando-se referência para o seu território, a partir das ações coerentes entre o currículo, a gestão e as edificações.” (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 545).

Já na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se estabelece em seu art. 6º, parágrafo único, que as propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino “devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma **educação integral**.” (grifo nosso)

O § 7º do Art. 35-A da Lei 9394/96 (incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) também nos diz que “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.” (grifo nosso)

A resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Art. 8º, inciso VI, assinala que “as propostas curriculares do ensino médio devem “[...] considerar que a **educação integral** ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola” (grifo nosso), além de também estar

associada como fundamento da construção do projeto de vida dos estudantes.

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta como um de seus fundamentos pedagógicos o compromisso com a educação integral, em paralelo ao foco no desenvolvimento de competências:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. 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. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

[...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida 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. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 14)

Associada aos ideais de democracia e inclusão social, a educação integral também é tomada como argumento e justificativa para a reivindicação e defesa, por parte da sociedade civil, da abordagem do conhecimento religioso nos currículos escolares, fazendo com que este esteja presente como uma das áreas de conhecimento do ensino fundamental, presente na BNCC.

Dado o seu caráter polissêmico e de tantos vieses, e sua presença enfatizada no Brasil nos últimos anos, sobretudo no contexto das políticas curriculares e de ampliação da jornada

escolar no âmbito da educação básica, tenho procurado identificar como o tema da educação integral tem sido explorado no campo das pesquisas brasileiras em educação, no intuito de reconhecer e explorar a potência os limites desse conceito como um fundamento para a transformação e a democratização da educação.

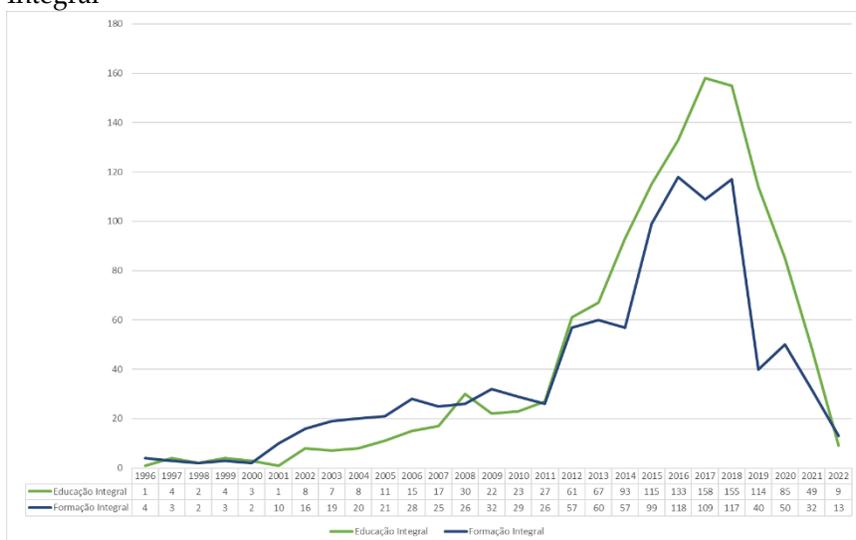
## **ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Assumida como uma pesquisa de revisão de literatura ou “estado da arte”, uma primeira providência foi a definição dos bancos de dados e das chaves de busca para explorá-los. A primeira opção foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD) (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>) que, em associação com a Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/>), reúne e disponibiliza informações atualizadas dos Programas de Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior de todo o País. Não obstante, ao explorar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (<https://bdtd.ibict.br/>), que também está conectada com as principais bibliotecas digitais das Universidades de todo o país, foi identificada uma discrepância significativa entre os dados retornados nesta e no Catálogo da Capes, o que me levou a explorar ambos os bancos de dados, realizando um cruzamento das informações e ampliando os resultados da pesquisa com as informações disponibilizadas em ambas as bases, até o mês de março de 2023.

As principais chaves de busca utilizadas para as pesquisas foram “educação integral” e “formação integral” [assim mesmo, entre aspas]. Embora predomine na literatura, na legislação e nos textos das políticas curriculares mais recentes a expressão “educação integral”, a própria LDBEN (Lei 9394/96) não a possui em seu texto, mas, sim, “formação integral”, incorporada em seu art. 35-A, §7º, através da Lei 13.415/2017, que traz nova regulamentação para o ensino médio. Como não raro essas duas expressões são utilizadas no discurso educacional com uma mesma conotação, utilizei de ambas como as chaves básicas de busca da pesquisa.

A abordagem metodológica básica da pesquisa consistiu em, primeiramente, explorar o Catálogo da Capes, fazendo as consultas separadamente, por cada chave de busca, sem aplicação de nenhum filtro adicional, e registrando os quantitativos por tipo de trabalho e ano de realização. As consultas realizadas até março de 2023 retornaram um volume de 1228 trabalhos para a chave de busca “educação integral” e 1025 trabalhos para a chave de busca “formação integral”, conforme ilustrado no Gráfico 1.

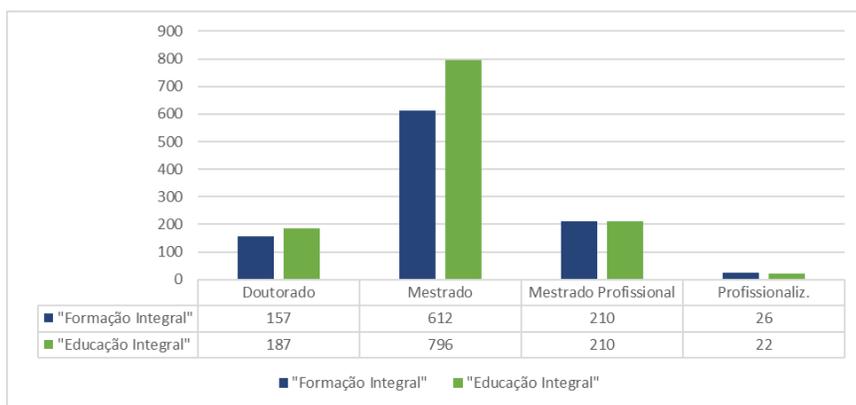
Gráfico 1 – Pesquisas associadas a “Educação Integral” e “Formação Integral”



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de dados retornados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes de meados de 2020 a março de 2023.

Os trabalhos se concentram sobretudo em nível de mestrado, acadêmico e profissional, totalizando quase 82% dos resultados encontrados, seguidos por pouco mais de 15% em nível de doutorado, e pouco mais de 2% em nível profissionalizante, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantidades de trabalhos por tipos de pesquisas associadas a “Educação Integral” e “Formação Integral”



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de dados retornados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes de meados de 2020 a fevereiro de 2022.

Dado o volume elevado de resultados obtidos com as consultas por ambas as chaves de busca, e o interesse de minha pesquisa de doutoramento mais direcionado para a exploração do conceito de educação integral, concentrei meu foco e atenção nos trabalhos de doutorado, por serem desenvolvidos com mais tempo e mais oportunidades de interações e aprofundamentos teóricos. Desse primeiro levantamento, foram compiladas duas listas, com 157 teses associadas a “formação integral” e 187 associadas a “educação integral”, perfazendo um total de 344 resultados. Compilando e organizando as duas listas em uma planilha Excel, foi possível utilizar uma função comparativa que permitiu identificar 48 resultados comuns às duas listas que, após terem suas repetições subtraídas do conjunto, resultaram um total de 296 teses a serem analisadas.

Por uma análise preliminar dos títulos e demais dados disponibilizados dessas 296 teses no CTD da Capes, foi realizada e organizada, novamente com o apoio de uma planilha software Excel, uma estratificação das seguintes informações: trabalhos

disponibilizados junto à Plataforma Sucupira e trabalhos anteriores à essa plataforma; ano, Instituição de Ensino Superior e Unidade Federativa da publicação; categorização da relação temática do trabalho com a educação integral.

Este último exercício foi de fundamental importância, por permitir identificar e eleger aqueles trabalhos com maiores e menores potenciais de exploração e aprofundamento conceitual do tema da educação integral. Nesse sentido, foram definidas quatro categorias, apresentadas no Quadro 1, a partir das quais as teses foram estratificadas.

Quadro 1 – Categorias de relação temática das teses com a educação integral

1. Teses que versam diretamente sobre a educação integral e fatores a ela relacionados: concepções, políticas públicas, currículo, condições de operacionalização, prática e formação docente e outros;
2. Teses associadas a práticas, experiências e temas educativos, desenvolvidas à luz de uma perspectiva de educação integral;
3. Teses que desenvolvem temas específicos em educação, orientadas por uma perspectiva de educação integral ou que com ela podem contribuir;
4. Teses não relacionadas ou relacionadas indiretamente com educação integral.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir dessa estratificação por relação temática com a educação integral, o foco de análise se voltou para as teses vinculadas à categoria 1, procedendo-se, a partir daí, a uma sintetização de seus diferentes objetos de estudo em nove categorias: a) ampliação espaço/tempo na escola; b) currículos e políticas de educação integral; c) educação integral e/em tempo integral; d) educação integral no Brasil; e) experiências de educação integral; f) perspectivas conceituais e críticas sobre educação integral; g) práticas em educação integral; h) relação educação integral e docência; i) relação financiamento e redesenho curricular.

Já no ano de 2023, em uma busca por pesquisas mais recentes na base de dados do CTD da Capes, foi identificada uma discrepância importante em relação ao que vinha sendo identificado até o ano de 2022. De um somatório de 2233 resultados retornados até 2022, nas buscas de 2023, com as mesmas chaves de busca e parametrizações, as consultas só retornaram um somatório de 1704 trabalhos, dentre os quais somente 272 teses, 184 para “educação integral” e 88 para “formação integral”. A partir dessa constatação, optei por fazer uma busca comparativa com o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as mesmas chaves de busca, obtendo um número de resultados significativamente menor para o total de trabalhos, de apenas 1479, mas um retorno curiosamente maior em relação ao número de teses, somando 307 resultados, dos quais 156 para “educação integral” e 151 para “formação integral”.

Foi realizada, então, nova compilação de resultados de consultas com as duas chaves de busca, a partir das duas bases de dados (CTD Capes e BDTD), e em seguida realizados dois novos cruzamentos comparativos de trabalhos repetidos nos resultados: o primeiro em relação às chaves de busca, e o segundo em relação às bases de dados, alcançando-se, ao final, com dados de até março de 2023, um total de 398 teses associadas a “educação integral” e “formação integral”, defendidas entre 1996 e 2022.

## **RELAÇÕES TEMÁTICAS DAS TESES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Considerando as quatro categorias de relação temática estabelecidas e apresentadas no Quadro 1, as 398 teses compiladas foram categorizadas, resultando em 84 teses enquadradas na categoria 1, de interesse prioritário para o estudo, conforme sistematizado no Quadro 2:

Quadro 2 – Relações temáticas das teses com a educação integral

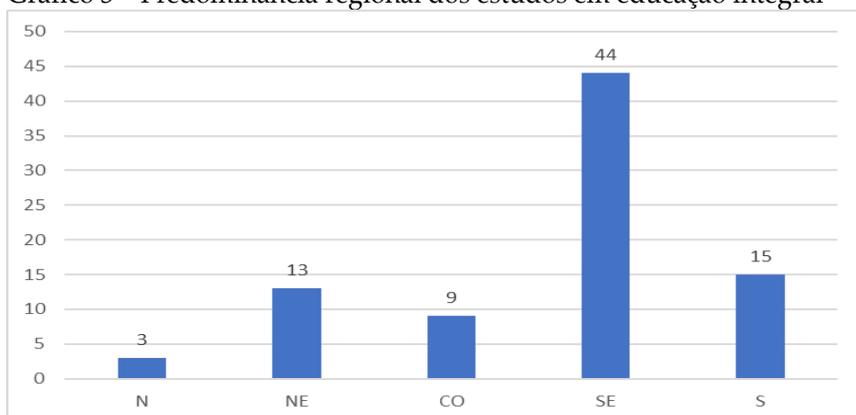
<b>Relação Temática</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>
1.Teses que versam diretamente sobre a educação integral e fatores a ela relacionados: concepções, políticas públicas, currículo, condições de operacionalização, prática e formação docente e outros;	84	21,1%
2.Teses associadas a práticas, experiências e temas educativos, desenvolvidas à luz de uma perspectiva de educação integral;	132	33,2%
3.Teses que desenvolvem temas específicos em educação, orientadas por uma perspectiva de educação integral ou que com ela podem contribuir;	129	32,4%
4.Teses não relacionadas ou relacionadas indiretamente com educação integral.	53	13,3%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

## **PREDOMINÂNCIA REGIONAL DOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL**

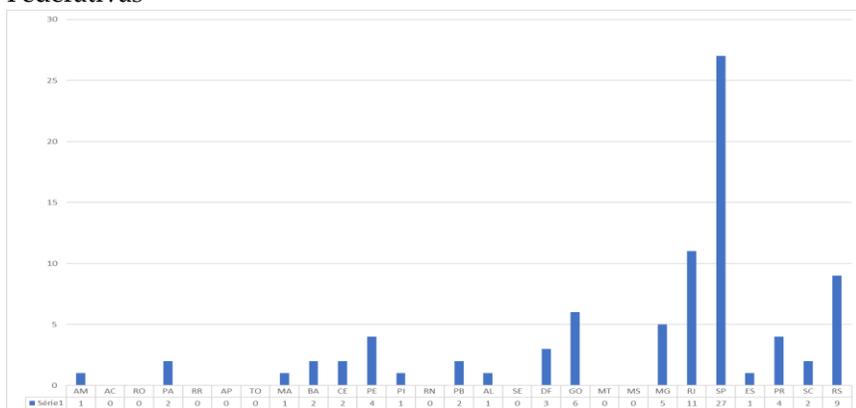
Embora seja um tema atualmente recorrente nos documentos e nas políticas curriculares recentes e em vigor em todo o Brasil, as pesquisas que o exploram se distribuem de forma mais concentrada e predominante nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, tal como ilustrado nos Gráficos 3 e 4, com destaques para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro (Sudeste), Rio Grande do Sul (Sul) e Pernambuco (Nordeste).

Gráfico 3 – Predominância regional dos estudos em educação integral



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 4 – Incidência dos estudos em educação integral por Unidades Federativas

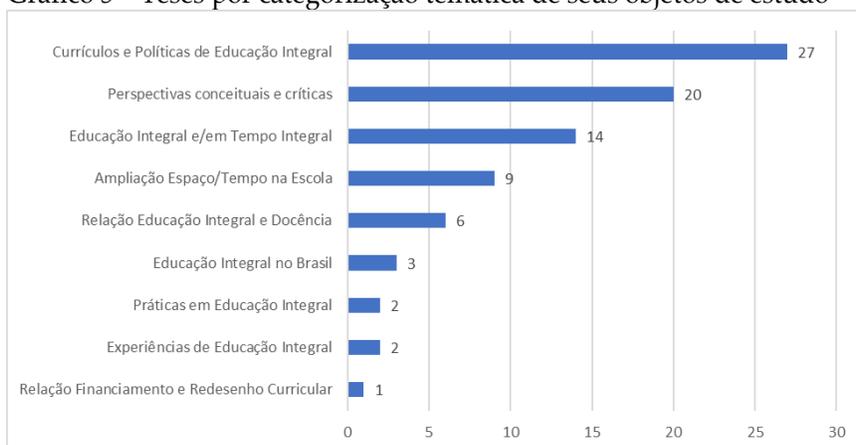


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

## CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DAS TESES EM SEUS OBJETOS DE ESTUDO

As 84 teses enquadradas na categoria 1 de relação temática com a educação integral foram distribuídas, por seus objetos de estudo, em nove categorias temáticas, conforme ilustrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Teses por categorização temática de seus objetos de estudo



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de dados retornados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de meados de 2020 a março de 2023.

## CURRÍCULOS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dentre as 27 teses enquadradas na categoria temática de “currículos e políticas de educação integral”, pelo menos 18 delas assumem como foco de análise, discussão e problematização a política do Programa Mais Educação (ABDULMASSIH, 2015; ANDRADE, 2015; FLORIDO, 2020; MENDONCA, 2017; MOSNA, 2014; PERUZZO, 2018; RIBEIRO, 2017; SANCHES, 2017; SANTOS, 2014; SILVA, 2013; SILVA, 2017; SOARES, 2020; SOUSA, 2016; SOUZA, 2017; CARARO, 2015; SPÍNDOLA, 2018; SILVA, 2019; LIMA, 2019). Já Monteiro (2018) e Almeida (2019), fazem uma discussão crítica em torno das significações e problemáticas associadas ao Novo Mais Educação, que vem suceder o Programa Mais Educação. Maciel (2011) e Garcia (2017) discutem a experiência e os desafios do Ensino Médio Integrado, a partir, respectivamente, de realidades do Maranhão e do Goiás. Vianna (2021), também com olhar voltado para o ensino médio, faz uma discussão sobre os sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral. Vasconcelos

(2012) faz uma discussão das políticas públicas de educação integral, destacando os vieses da escola unitária e da formação omnilateral. Evangelista (2021) e Moreira (2021) discutem e problematizam o Programa de Ensino Integral – PEI, desenvolvido na rede pública de ensino do estado de São Paulo, e Rosa (2016) faz um apanhado em pesquisas de mestrado e doutorado sobre a relação entre educação integral e currículo no Brasil, no período de 2000 a 2012.

## PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E CRÍTICAS

Na categoria perspectivas conceituais e críticas, enquadrei um conjunto de 20 teses, às quais, por meu interesse predominante em torno da abordagem teórico-conceitual da educação integral, reservo um espaço específico de consideração e discussão em meu trabalho de doutoramento, dentre outros textos. Essas teses estão indicadas no Quadro 3, por seus títulos e autores.

Quadro 3 – Títulos de teses associadas à categoria perspectivas conceituais e críticas

<b>Título / Autor</b>
Concepções de educação integral e suas relações com equidade educacional (ALMEIDA, 2018)
Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco (ARAÚJO, 2016)
Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral (BECKER, 2021)
Educação integral: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno (BRAGA, 2016)
Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional (CAVALIÉRI, 1996)
Educação integral: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições (DIETZ, 2018)
As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano: o sujeito ético (SÁ FILHO, 2020)

Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff (FREIRE, 2014)
A educação integral na Base Nacional Comum Curricular (GIGANTE, 2021)
Educação e direito: a conexão necessária para a formação integral e integradora da criança e do adolescente junto ao ambiente escolar (GIMENEZ, 2021)
Educação integral: caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa humana? (MODESTO, 2020)
Educação infantil: o direito da criança a educação integral (MOTINHO, 2021)
A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um (PACHECO, 2021)
Contribuições da aprendizagem criativa, aprendizagem significativa e do ensino por investigação para a formação integral das crianças no ensino público (SANTOS, 2020)
Processos de hegemonização do nome educação integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil (SIRINO, 2022)
Aprender a reconhecer nas vivências juvenis o solo sagrado: um peregrinar antropológico em compromisso com o telos da formação integral das jovens gerações nos princípios teológicos-pedagógicos da fenomenologia de Edith Stein (TEIXEIRA, 2022)
O sentido de formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral (ROCHA, 2014)
A escola de tempo integral na perspectiva da criança (PAIVA, 2017)
Escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social (LEITE, 2022)
Educação integral no ensino médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em escola de ensino médio da rede pública estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral (SILVA, 2022)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL E/EM TEMPO INTEGRAL**

Um outro conjunto, constituído de 14 teses, se revela muito provocador pelas problematizações que apresenta no que concerne

aos sentidos e relações entre as concepções de educação integral, tempo integral, e educação integral em escolas de tempo integral. Três autores trazem essa problematização a partir da realidade do estado de Goiás (FILEMON, 2019; PEREIRA, 2016; SANTOS, 2018), enquanto dois outros (ESTEVÃO, 2022; SOUZA, 2020) a exploram a partir do contexto da cidade de Campinas, e uma quinta tese (PALMEIRA, 2016) faz uma abordagem semelhante a partir da realidade do Rio de Janeiro. Mol (2020) explora essa dualidade a partir de um olhar pedagógico que considera a formação necessária para o novo milênio, enquanto Campos (2019) a explora a partir das concepções dos docentes, e Maciel (2020) o faz sob a ótica do trabalho. Ainda seguindo na exploração dessa dualidade, Silva (2018) discute as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil, e Oliveira (2019) explora essa relação sob a perspectiva da constituição de espaços para a formação em valores. E com olhares mais instigados pelas dinâmicas da escola de tempo integral, Paglia (2021) discute essa política enquanto alicerce para a educação integral no contexto do ensino médio, Silva (2016) problematiza os contrapontos entre as propostas oficiais e a dialética do real, e Silazaki (2021) reflete sobre as dinâmicas e desafios à materialização do projeto político pedagógico.

## **AMPLIAÇÃO ESPAÇO/TEMPO NA ESCOLA**

Nesta categoria se encontram 9 teses que assumem como centralidade a problematização em torno da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Quatro dessas teses se dedicam a análises mais globais em torno da ampliação do tempo na escola. Moura (2014) dedica sua tese a uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral, enquanto Lenardao (2016) faz uma análise dos programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004. Dois outros autores fazem análises comparativas do contexto brasileiro com, pelo menos, dois contextos internacionais: Schimonek (2017) analisa programas

governamentais para a educação em tempo integral, nos contextos de Brasil e Portugal, e Fonseca (2014) faz uma análise da política de ampliação do tempo escolar, nos contextos educacionais de Brasil e Argentina. Três outros trabalhos nessa categoria trazem a discussão de realidades específicas, como a da política de tempo integral e seus efeitos em Minas Gerais (FIGUEIREDO, 2018), a do Programa de Ensino Integral – PEI no estado de São Paulo (MARQUES, 2018) e a do tempo escolar no currículo da escola de tempo integral, no contexto de Porto Alegre (VIVIAN, 2015). Dois outros abordam sobre os impasses da relação espaço e tempo integral na escola na formação da sociedade moderna (LACERDA, 2019) e sobre as políticas para ampliação da jornada escolar, questionando se realmente se constituem estratégia para a construção da educação integral (SILVA, 2014).

## **RELAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL E DOCÊNCIA**

As questões relacionadas à docência e à formação de professores também têm sido tomadas como importantes objetos de discussão e reflexão associadas à educação integral. Pelo menos seis das teses selecionadas exploram essa relação a partir de distintos vieses. Três delas focam nas políticas, condições e processos de formação. Bittencourt (2017) discute sobre o processo de formação de professores, no Brasil e em Portugal, a partir de um viés de política curricular para a educação integral; Oliveira (2012) traz o tema da cartografia do mal estar e os desafios para a formação docente, tendo como pressuposto a perspectiva de uma educação integral, e Silva (2019) põe em questão os conhecimentos curriculares e as visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral. Miranda (2021) discute as concepções de formação integral dos professores do ensino médio, destacando experiências, desafios e contradições da prática pedagógica; e Scarpato (2006) e Soares (2014) exploram, nessa ordem, os temas da educação integral e do tempo integral, a partir da perspectiva da prática docente.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta categoria há três importantes trabalhos que exploram o tema da educação integral no Brasil a partir de um viés histórico-analítico. Santaiana (2015) desenvolve sua tese explorando a perspectiva da emergência do dispositivo de intersetorialidade e sua relação com a educação integral; Dutra (2021) discute os marcos históricos da educação integral no Brasil tomando como referência a experiência de Pernambuco, de 2004 a 2021; e Santos (2022) discute a perspectiva da formação humana nas políticas de educação integral no Brasil, dos anos de 2007 a 2020.

As três últimas categorias temáticas (**práticas em educação integral; experiências de educação integral; e relação financiamento e redesenho curricular**), apesar de relevantes, reúnem somente cinco teses. Mattos (2012) e Geber (2015) direcionam o olhar de suas teses para as práticas educativas, explorando, a primeira, as artes de saber fazer em uma escola de tempo integral, e o segundo as práticas educativas de agentes culturais em um programa de educação integral. Em duas outras teses, uma explora as experiências da Escola da Ponte na segunda década do século XXI e como nelas se desenvolve a educação integral (EVANGELISTA, 2022), e outra (PAIVA, 2018) discute a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte, a partir do qual se desenvolvem parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral e(m) tempo integral e suas implicações para a laicidade na educação. A última categoria é representada por uma única tese, que discute como o financiamento da educação repercute nos redesenhos curriculares e como isso impacta no desenvolvimento da educação integral.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Partindo de um conceito hoje largamente presente nos textos e políticas curriculares de todo o país, o presente trabalho procurou evidenciar como o tema da educação integral está presente na

pesquisa em educação brasileira, tendo como principais bases referenciais de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Embora a primeira pesquisa retornada sobre o tema coincida com o ano de publicação da LDBEN (9394/96), nota-se que a promulgação da nova lei da educação não foi suficiente, em si mesma, para deflagrar um interesse significativo pelo tema. Somente a partir do ano de 2010, com as repercussões do Programa Mais Educação, as pesquisas sobre o tema dispararam e permaneceram em alta, ecoando principalmente sua relação com a escola de tempo integral. Considerando o meu interesse na exploração e aprofundamento conceitual nesse tema em nível de doutoramento, torna-se claro, pelos resultados da pesquisa aqui apresentada, que o alargamento da compreensão teórica em torno da educação integral é um imperativo a que as pesquisas em educação devem se dedicar com maior afinco, sob pena de mais uma vez estarmos caindo num jargão pedagógico vazio, que apesar de muito presente nos discursos educativos, não carrega em si nenhuma força transformadora da realidade.

## REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira. **Programa mais educação e escola a tempo inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal.** 2015. Tese (Doutorado em Educação / Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, João Paulo Jonas. **Programa (Novo) Mais Educação: estratégia da governamentalidade neoliberal para a condução das condutas de todos e de cada um.** 2019. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. **Concepções de educação integral e suas relações com equidade educacional.** 2018. Tese

(Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ANDRADE, Antonieta Bernadete Teixeira de. **O programa mais educação e a educação integral no âmbito escolar: possibilidades ao debate.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

ARAÚJO, Luiza Cristina Pereira de. **Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral.** 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Política curricular para a educação integral: formação de professores no Brasil e em Portugal.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRAGA, Ocelio Jackson. **Educação integral: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CAMPOS, Joselaine Aparecida. **Educação integral em tempo integral: as concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

CARARO, Marlene de Fátima. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões.** 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional.** 1996. Tese

(Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

DIETZ, Karin Gerlach. **Educação integral**: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições. 2018. Tese (Doutorado em Educação / Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **A educação integral no Brasil**: marcos históricos e análise a partir da experiência de Pernambuco – 2004 a 2021. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

ESTEVÃO, Daniel Carlos. **A política de educação integral em tempo integral, na rede pública municipal de ensino de Campinas - SP**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

EVANGELISTA, Sérgio Ricardo. **Programa Ensino Integral na rede pública do Estado de São Paulo**: um projeto societário multifacetado? 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

EVANGELISTA, Simone de Almeida. **Educação integral nas experiências da Escola da Ponte na segunda década do século XXI**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

FERREIRA, Paulo Sérgio Cantanheide. **Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017)**: uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no estado de Minas Gerais**: análise da política e seus efeitos. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FILEMON, Orley Olavo. **Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás**: o ensino médio de tempo integral em Goiânia. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

FLORIDO, Caroline Maria. **O programa mais educação e o papel dos comitês territoriais de educação integral no estado de são paulo (2009-2006)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GARCIA, Julio Cezar. **O ensino médio integrado no Instituto Federal goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GIGANTE, Camila Costa. **A Educação Integral na Base Nacional Comum Curricular**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GIMENEZ, Melissa Zani. **Educação e direito: a conexão necessária para a formação integral e integradora da criança e do adolescente junto ao ambiente escolar**. 2021. Tese (Doutorado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LACERDA, Lilian dos Santos. **Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna**. 2019. Tese (Doutorado em Educação / História, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LEITE, Fernanda Moreira. **Escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

LENARDAO, Edmilson. **Escola do nada?** Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LIMA, Edilene Eva de. **Educação integral:** repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

LIMA, Francisco das Chagas Galvão de. **Educação popular e Programa Mais Educação:** tessituras de uma educação integral na Grande João Pessoa. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação integral e(m) tempo integral sob a ótica do trabalho:** concepções em disputa no Brasil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino médio integrado no Maranhão:** concepção, possibilidades e desafios. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido:** análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2018. Tese (Doutorado em educação / Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral.** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MENDONCA, Patricia Moulin. **O direito à educação em questão:** as tensões e disputas no interior do programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MIRANDA, Claudia Furtado de. **As concepções de formação integral dos professores do ensino médio:** experiências, desafios e contradições

da prática pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva. **Educação integral: caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa humana?** . 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MOL, Saraa Cesar. **Educação integral e(m) tempo integral no “novo milênio”**: concepções pedagógicas para qual (con)formação?. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MONTEIRO, Mônica Porto Carreiro. **O Programa Novo Mais Educação: uma avaliação política da Política**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2018.

MOREIRA, Evaldo de Assis. **O Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do estado de São Paulo (2012–2020)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOTINHO, Marly Resende de Souza. **Educação infantil: o direito da criança a educação integral**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

MOURA, Romilso Mizaél de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

OLIVEIRA, Alana Paula de. **Educação integral x escolas em tempo integral: explorando os espaços para a educação em valores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação integral**: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PACHECO, Suzana Moreira. **A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PAGLIA, Rerlen Ricardo Silva. **A escola em tempo integral**: alicerce para educação integral no ensino médio integrado. 2021. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

PAIVA, Flavia Russo Silva. **Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral e(m) tempo integral**: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PAIVA, Neide da Silva. **A escola de tempo integral na perspectiva da criança**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PALMEIRA, Renata Guimaraes. **Dos CIEPS à lei do turno único**: sentidos de educação integral em projetos de tempo integral na escola pública do Rio de Janeiro. 2016. Tese (Doutorado em estudos de linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

PEREIRA, Helen Betane Ferreira. **Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia**: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais. 2016. Tese (Doutorado em letras e linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PERUZZO, Vagner. **Educação [em tempo] integral**: a contribuição do Programa Mais Educação - PME à comunidade escolar em um município da Serra Gaúcha/RS. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências / Química da vida e saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração

curricular do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ROCHA, Magna Celi Mendes da. **O sentido de formação em Edith Stein**: fundamento teórico para uma educação integral. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação educação integral e currículo no Brasil - período 2000-2012**. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SÁ FILHO, Luis Roberto Ramos de. **As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano**: o sujeito ético. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

SANCHES, Ana Lucia. **Programa Diadema Mais Educação**: uma experiência de educação integral e proteção integral. 2017. Tese (Doutorado em Educação / Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação integral no Brasil**: a emergência do dispositivo de intersetorialidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença?** Um estudo do Programa Mais Educação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás**: um estudo de caso. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SANTOS, Vanessa Satiro dos. **Políticas de educação integral no Brasil (2007-2020)**: a formação humana em pauta. 2022. Teses (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SANTOS, Verônica Gomes dos. **Contribuições da aprendizagem criativa, aprendizagem significativa e do ensino por investigação para a formação integral das crianças no ensino público.** 2020. Tese (Doutorado em multiunidades em ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SCARPATO, Marta Thiago. **Educação integral e prática docente.** 2006. Tese (Doutorado em educação / Psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHIMONEK, Elisângela Maria Pereira. **Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SILAZAKI, Raquel Pozzenato. **O cotidiano da escola de tempo integral: dinâmicas e desafios na materialização do projeto político pedagógico.** 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente, 2021.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Políticas para ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade De São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação.** 2019a. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Andrea Giordanna Araujo da. **Ensino (em tempo) integral: propostas oficiais versus dialética do real.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Antonio Torquato da. **Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral.** 2022. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. **Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral**: em foco os cursos de especialização em educação integral. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019b.

SILVA, Maria Cristiani Goncalves. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista**: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SIRINO, Marcio Bernardino. **Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação da jornada escolar no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOARES, Jose Nildo Oliveira. **Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral**. 2020. Tese (Doutorado em educação / Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SOUSA, Luisete do Espirito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SOUZA, Carla Regina Gonçalves de. **Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de Campinas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

SOUZA, Vinícios Rocha de. **O currículo praticado no contexto do Programa Mais Educação: concepções, práticas e limitações da educação integral**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SPÍNDOLA, Márcia Cristina Pereira. **A Escola em Tempo Integral e o Programa Mais Educação: um estudo no município de Valença**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TEIXEIRA, Patricia Espindola de Lima. **Aprender a reconhecer nas vivências juvenis o solo sagrado: um peregrinar antropológico em compromisso com o telos da formação integral das jovens gerações nos princípios teológicos-pedagógicos da fenomenologia de Edith Stein**. 2022. Tese (Doutorado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

VIVIAN, Denise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”** Porto Alegre 2015. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

## CONHEÇA OS RESUMOS DOS CAPÍTULOS E O CURRÍCULO DOS AUTORES

### O CONHECIMENTO ESCOLAR NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO 'NOVO' ENSINO MÉDIO

Shirley Sheila Cardoso

O presente estudo problematiza o conhecimento escolar como campo constitutivo do currículo nas atuais políticas curriculares do ensino médio. A partir da análise da legislação do ensino médio, especialmente das novas políticas como o Referencial Curricular Gaúcho e a Lei 13.415/2017, buscamos identificar as concepções de conhecimento escolar previstas no currículo para as juventudes. Evidencia-se elementos que configuram um currículo instrumental, utilitarista, com habilidades e competências restritas e tecnicistas, além do diagnóstico de que escolhas curriculares, parte flexível do currículo, são repertórios reduzidos de itinerários formativos em algumas áreas de conhecimento.

**Palavras-chave:** Conhecimento escolar. Ensino Médio. Políticas Curriculares.

#### **Shirley Sheila Cardoso**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Mestra em Educação (PUCRS), Especialista em Gestão e Planejamento Escolar e Pedagogia pela Universidade La Salle. Atua como Diretora escolar na rede particular de Porto Alegre. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM). Contato: shirleysheila@hotmail.com.

## **A ACELERAÇÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS E O TEMPO ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA PENSAR O CURRÍCULO**

Daiana Bastos da Silva Santos

O presente estudo propõe-se a compreender as relações entre o tempo e currículo a partir do contexto de aceleração temporal das estruturas sociais na Modernidade (ROSA, 2019) e seus possíveis efeitos na concepção de tempo escolar na atualidade. Para tal, realiza-se uma breve revisão teórica quanto à constituição histórica da organização temporal escolar e, a análise de políticas curriculares contemporâneas buscando-se mapear os elementos atuais da transição, em curso, de modelos curriculares de tempos uniformes para modelos curriculares de tempos flexíveis. Como apontamentos, evidencia-se um processo de aceleração social que modifica as formas de experiência do tempo na Contemporaneidade e repercute no campo educacional. Ainda, os efeitos deste processo na estrutura escolar no que se refere às práticas didáticas, a arquitetura curricular e a organização temporal na escola devem ser mapeados e problematizados, o que justifica a necessidade de se recolocarem debate o tempo formativo. **Palavras-chave:** Aceleração. Tempo Escolar. Currículo.

### **Daiana Bastos da Silva Santos**

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em Atendimento Educacional Especializado, e Graduada em Pedagogia (UERGS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos). Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Contato: daianaa\_bs@hotmail.com.

## PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS: ESCOLA, CURRÍCULO E AS ALTERNATIVAS AO NEOLIBERALISMO

Denilson da Silva

O presente texto pretende compreender a racionalidade neoliberal na sociedade e os seus efeitos à Educação, à Escola e ao currículo. Para tanto, a análise a que se propõe busca em Dardot e Laval (2017), Laval (2019) e Brown (2019) elementos das reflexões filosóficas, políticas e sociais que realizam para compreender como se constitui, como se estrutura o neoliberalismo e quais as suas origens. Para analisar o currículo na Educação e na Escola, buscamos em Apple e Beane (2001) e no conceito de *escolas democráticas* por eles instituído, aspectos e alternativas de superação ao neoliberalismo nos processos formativos. A partir destas referências teóricas, ampliamos a análise proposta tendo em vista a investigação de Silva (2020; 2022) que acena para alternativas ao neoliberalismo em *práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo*.

**Palavras-chave:** Currículo. Democracia e educação. Neoliberalismo.

### Denilson da Silva

Licenciado em Física, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Erechim/RS). Ocupou a coordenação do Curso Interdisciplinar de Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura) entre 2017-2019. Pesquisa currículo em Escolas do Campo e práticas curriculares democráticas sob a perspectiva crítica. Contato: denilson.silva@uffrs.edu.br.

## EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

## TÉCNICO: OBSERVAÇÕES A PARTIR CONTEXTO DO NEOLIBERAL

Maira Graciela Daniel

O presente capítulo pretende analisar a temática da educação científica e tecnológica no contexto do Ensino Médio Técnico, utilizando o aporte teórico de análise social crítica contemporânea. A partir de discussão bibliográfica, apresenta-se um breve histórico do desenvolvimento capitalista, buscando estabelecer conexões entre as transformações econômicas neoliberais e o surgimento do conceito do sujeito capaz do *empresariamento de si*, bem como com os possíveis desdobramentos deste no cenário escolar do Ensino Médio Técnico. Assim sendo, as racionalidades neoliberais estruturantes do capitalismo contemporâneo sincronizam o nosso tempo histórico e tendem a estar presentes na formação do currículo escolar, fomentando determinados tipos de práticas escolares e formação de subjetividades específicas.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo. Currículo. Ensino Médio Técnico.

### Maira Graciela Daniel

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestra em Sociologia (UFRGS). Licenciada em História e Bacharel em Ciências Sociais (UFSM). Atua como professora de Sociologia na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos/CNPq). Contato: mairadaniel@gmail.com.

# A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A INDIVIDUALIZAÇÃO E O EMPRESARIAMENTO DOS SUJEITOS

Luthiane Miszak Valença de Oliveira

O presente estudo tem o objetivo de problematizar a emergência e a expressiva presença do conceito de projeto de vida nas políticas curriculares contemporâneas para o Ensino Médio. Para tal, realiza-se uma análise dos documentos curriculares orientadores dessa etapa da educação básica atualmente, a política denominada Novo Ensino Médio (2017), a BNCC (2018) e as DCNEM (2018). A partir da revisão histórica (DAMON; 2009; LEÃO; 2011; WELLER, 2014; DAYRELL; CARRANO, 2014) do conceito de projeto de vida e suas variadas nuances e significações, evidencia-se que na contemporaneidade este conceito assume uma nova intencionalidade, a qual está atrelada a uma lógica neoliberal que convoca os sujeitos a comportarem-se como empresários de si mesmos (DARDOT; LAVAL, 2016), em uma gramática pautada na individualização, na competição, no curto prazo, na flexibilidade e na financeirização da vida (SENNETT, 2019).

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino Médio. Projeto de vida. Individualização. Empresariamento.

## **Luthiane Miszak Valença de Oliveira**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestra em Educação (UFFS), Especialista em orientação educacional (UFFS), Licenciada em História (URI) e Pedagogia (Uninter). Atua como docente na Rede Estadual e Coordenadora Pedagógica na rede particular, na cidade de Passo Fundo/RS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos/CNPq). Contato: luthimv@hotmail.com.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: A INOVAÇÃO EDUCATIVA EM FOCO

Andréia Veridiana Antich.

O presente texto trata da imersão na temática da inovação educativa, um tema polissêmico e desafiador, que há muito instiga reflexões. Para isso, se dará a partir do diálogo teórico com Cunha (1998, 2006), Carbonell (2002, 2017), Hargreaves e Fink (2006), Hernández *et al.* (2000), Pacheco (2019) e Sancho-Gil (2018). Nessa direção, inicialmente, trata-se do imperativo de inovação que emerge no século XX e segue permeando o contexto atual, como “um novo-antigo imperativo” (AQUINO; BOTO, 2019). Na sequência, realiza-se um mapeamento do conceito e dos sentidos que têm sido engendrados na literatura contemporânea, bem como busca-se averiguar as suas possibilidades e potencialidades. Tal estudo sinaliza para a formação de professores e para práticas curriculares menos individualizantes, mais democráticas e humanizadoras.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Currículo. Inovação.

**Andréia Veridiana Antich.**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Feliz). Contato: andreiav.antich@gmail.com.

## AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DE PESQUISAS ACADÊMICAS PUBLICADAS ENTRE 2016 E 2021

Renata Cecilia Estormovski

As competências socioemocionais têm sido uma temática recorrente nas reformas educacionais e, neste capítulo, objetiva-se realizar uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento a fim de compreender como essas competências estão sendo abordadas em estudos acadêmicos. A escrita organiza-se em três seções: na primeira, contextualiza-se a inserção das competências socioemocionais nos currículos da educação básica; depois, são mapeadas pesquisas envolvendo a temática publicadas entre 2016 e 2021; e, por fim, discutem-se seus achados, nos quais se evidencia uma ampliação dessa temática com a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017. Metodologicamente, este estudo se ampara nas contribuições de Morosini (e colaboradores) e inclui teses e dissertações constantes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Competências socioemocionais. Estado do conhecimento.

### **Renata Cecilia Estormovski**

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atua como Supervisora Escolar na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos/CNPq). Contato: renataestormovski@gmail.com.

## CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM COMO CONCEITO EMERGENTE DE ESTUDO

Aline da Silva Serpa Marangoni

A temática da Educação Infantil envolve em seu entorno eixos estruturantes que possibilitam organizar e conduzir estudos e práticas nesta etapa da educação básica. O currículo para a infância se destaca como um dos eixos da Educação Infantil, como um norteador e organizador das práticas pedagógicas e dos direitos de aprendizagem de crianças de zero a seis anos. Assim sendo, o presente texto busca investigar quais produções foram desenvolvidas em estudos de teses e dissertações em um período de meia década (2017-2021) acerca da temática do currículo na Educação Infantil. A análise desta revisão de literatura, considerando o determinado período de tempo, nos possibilita compreender como o currículo para a Educação Infantil vem sendo abordado em estudos recentes e, sobretudo, como os direitos de aprendizagem, consolidados com a BNCC, ocupam (ou não) esses espaços de pesquisa.

**Palavras-chaves:** Currículo. Educação Infantil. Direitos de aprendizagem.

### **Aline da Silva Serpa Marangoni**

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestra em Educação (UFFS). Especialista em Educação (Faculdade Santa Rita). Licenciada em Pedagogia (UFFS). Atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Chapecó-SC. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos/CNPq).

Contato:

alinesilvaserpa@hotmail.com.

# OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Katia Luciana Luz Sampaio

O presente estudo constitui-se acerca da reestruturação curricular da Educação Infantil, e a sua inferência na concepção de criança e infância, pós (re)estruturação curricular e, a partir da práxis pedagógica. O objetivo é analisar as mudanças na (re)elaboração de um currículo por campos de experiência no espaço escolar contemporâneo. A opção metodológica constitui-se numa abordagem qualitativa, tomando a práxis docente da gestão e das professoras de Educação Infantil. Nesse sentido apoiou-se nas reflexões de autores como: Kuhlmann Jr. (1998), Sarmiento (2010 e 2013), Barbosa et al (2015), Oliveira (2011 e 2013), Kramer (1997) entre outros. Conclui-se que o currículo por campos de experiência tem fortalecido a identidade da Educação Infantil, gerando sentimento de pertença das crianças e professoras assumindo o papel de protagonistas do ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores; Educação Infantil; Currículo; Práxis Pedagógica; Infância.

## **Katia Luciana Luz Sampaio**

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestra em Educação (UFPR). Especialista em Educação (PUCPR, ISAL, CIAR). Licenciada em Pedagogia (UP). Orientadora Pedagógica da Educação Infantil no Colégio Medianeira (RJE). Membro do NEPIE-UFPR e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos). Contato: katia.luz.sampaio@gmail.com

## O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO DIREITO E OBJETIVO EDUCACIONAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cássia Maria Lopes Dias Medeiros

Este trabalho se propôs a realizar uma análise do documento da Política Curricular atual (BNCC – EI, versão de 2017), observando as regularidades sobre o sentido que é atribuído ao desenvolvimento humano. Nesse percurso, foram formuladas duas categorias: (a) o desenvolvimento humano como direito educacional; e (b) o desenvolvimento humano como objetivo curricular. Cumpre dizer que, mesmo manifestando seu compromisso com a equidade, observou-se que a BNCC acabou por não abordar, questões relacionadas às especificidades que atravessam as vivências de cada criança. Assim, constatou-se que o desenvolvimento humano ainda está aprisionado em uma perspectiva organicista e linear. Faz-se a seguinte pergunta: o pleno desenvolvimento é para todos? Utilizou-se como ferramenta analítica o conceito de democracia – inspirado nos escritos de John Dewey –, a fim de trazer discussões que poderão auxiliar na construção de currículos mais democráticos.

**Palavras-chave:** Currículo. Desenvolvimento Humano. Educação Infantil. BNCC.

### **Cássia Maria Lopes Dias Medeiros**

Possui graduação em Psicologia e em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente é Coordenadora de Formação de Professores em Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Contato: [kcia\\_dias@hotmail.com](mailto:kcia_dias@hotmail.com).

## A IMPORTÂNCIA DA VOZ DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Mariângela Risério D'Almeida

O presente artigo pretende refletir sobre a importância do papel da escola como um grande experimento da democracia e a necessidade em criar condições e investir na formação democrática das jovens gerações. Além disso, propõe-se a analisar a importância da participação dos estudantes (voz dos alunos), no âmbito curricular e organizativo para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Para que isso aconteça, é preciso que haja uma recomposição crítica entre educação e democracia, e entre os significados que atribuímos ao social, à escola, ao conhecimento e ao currículo. Para analisar estas relações, o artigo se apoia em Barbosa (2020), Fielding (2018), Lopes (2013), Rada e Lopez (2012), Beane (2017).

**Palavras-chave:** Escola. Democracia. Currículo. Voz dos alunos.

### **Mariângela Risério D'Almeida**

Doutoranda e Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Licenciada em História (UFBA) e Letras Vernáculas com Inglês (UCSAL). Atua como Diretora em uma unidade de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação, em Salvador/BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos). Contato: maririserio@gmail.com

## EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Julival Alves da Silva

O presente trabalho analisa como o tema da educação integral tem sido explorado nas pesquisas de doutorado em educação no Brasil, quais suas tendências e ênfases. É parte constitutiva de um estudo de doutoramento que explora os limites e a potência desse conceito como fundamento para a transformação e a democratização da educação. De natureza bibliográfica, analisa 84 teses de doutorado defendidas entre 1996 e 2022, as quais enfatizam, em sua grande maioria, os currículos no contexto das políticas de educação integral e da ampliação do tempo na escola, e, em menor número, há as que fazem uma exploração conceitual crítica do tema e outras que evidenciam suas implicações e problemáticas no exercício da docência, o que reforça a urgência de uma apropriação crítica dessa noção de educação integral, sobretudo na esfera da educação pública.

**Palavras-chave:** Educação integral. Pesquisa em educação. Democratização da educação.

### **Julival Alves da Silva**

Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Educação Jesuítica (Unisinos). Licenciado em Pedagogia (UFPI). Atua como diretor em um colégio integrante da Rede Jesuíta de Educação Básica, em Teresina-PI. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas (GEPCEM-Unisinos/CNPq). Contato: julival.teresina@gmail.com.

Estudar currículo, além de analisar posicionamentos e implicações, também significa intervir e movimentar discussões necessárias. Em “Currículo e(m) pesquisa: convergências contemporâneas”, as mais recentes pesquisas sobre ensino médio, práticas escolares, formação de professores e a significância do aluno-sujeito se convergem para discutir e expor debates relevantes sobre o currículo em 2023.

Alexia de Avila Spanholi

(Mestranda em Educação e integrante do GEPCEM)

 UNISINOS

