

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

DAIANA BASTOS DA SILVA SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO DA FLEXIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:
Estratégias políticas em ação**

São Leopoldo

2020

DAIANA BASTOS DA SILVA SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO DA FLEXIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:
Estratégias políticas em ação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo
2020

DAIANA BASTOS DA SILVA SANTOS

**A CONSTITUIÇÃO DA FLEXIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:
Estratégias políticas em ação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Aprovada em 6 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(Unisinos)

Prof^a Dra. Kamila Lockmann – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof^a Dra. Viviane Klaus – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil. Código de Financiamento: 001.

S237c Santos, Daiana Bastos da Silva.

A constituição da flexibilidade no ensino médio brasileiro: estratégias políticas em ação / Daiana Bastos da Silva Santos. – 2020.

142 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva”.

1. Ensino médio. 2. Currículos – Mudança. 3. Educação – Brasil. I. Título.

CDU 37

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir vivenciar esse momento e pela sua presença constante.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade, pela confiança, pelo privilégio de cursar o Mestrado nessa instituição e pelo acolhimento afetuoso com o qual fui recebida.

Ao professor Roberto, pela presença sempre atenta, instigante e leve durante o percurso e pela generosidade acadêmica que me possibilitou inúmeras e significativas aprendizagens.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação, pelo tanto que pude aprender com vocês, pelos ensinamentos e pelas vivências diárias.

Às professoras Kamila Lockmann e Viviane Klaus, pela leitura generosa e qualificada de minha dissertação, pela disponibilidade e presença nas bancas de qualificação e de defesa do trabalho e pelos valiosos e importantes comentários e sugestões.

Aos meus colegas de Mestrado, pelas inúmeras discussões durante as aulas, muito caras à construção desta pesquisa.

Agradeço imensamente ao grupo de pesquisa pela companhia e parceria e aos colegas de orientação por todas as motivadoras discussões, tardes de estudos e contribuições para esta pesquisa.

Agradeço, em especial, ao meu companheiro de vida, Tiago, sem o qual não seria possível chegar até aqui com a mesma seriedade e densidade: agradeço pelo seu apoio, pelo seu acolhimento afetuoso e por toda a compreensão durante a minha ausência.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) pela possibilidade de vivenciar o Mestrado com a intensidade por mim desejada e aos meus colegas da Secretaria, pelo apoio e compreensão durante todo o caminho.

Agradeço a minha família, minha base e suporte, sempre presente, minha fonte de coragem e determinação.

A palavra *flexibilidade* entrou na língua inglesa no século quinze. Seu sentido derivou originalmente da simples observação de que, embora a árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. Flexibilidade designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma [...]. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas (SENNETT, 2001, p. 53, grifo nosso).

RESUMO

A etapa do Ensino Médio e, principalmente, as discussões quanto à dimensão curricular tomam ênfase na atualidade. Tal atmosfera é desencadeada sobretudo pela emergência de políticas curriculares que visam produzir um novo Ensino Médio. Nas tramas neoliberais, no contexto do capitalismo contemporâneo, emerge um conjunto de racionalidades governamentais que orientam investimentos políticos sobre o Ensino Médio, com enfoque propositivo na *flexibilidade*, modificando a organização curricular desta última etapa da educação básica. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo compreender os sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro na última década. Dessa forma, interessa interrogar: Como os sentidos de flexibilidade se apresentam e se articulam na mídia pedagógica impressa pesquisada no Brasil no decorrer da última década? Para tal, a presente pesquisa elegeu, como materialidade empírica, textos e artigos da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. Ao realizar tal escolha não se buscou centralizar a análise nesse periódico, mas sim na sua superfície, ou seja, naquilo que a publicação torna visível, buscando problematizar as práticas que visibilizam a constituição de sentidos de flexibilidade na atualidade. Por meio de uma análise documental, o estudo se aproximou da teorização foucaultiana quanto à compreensão de *documento* como *monumento*. Como grade analítica, tomou-se por base o conceito foucaultiano de *tecnologia de governo* e os conceitos de *ferramentas de individualização*, *responsabilização* e *estetização*. Como apontamentos, a pesquisa evidencia a constituição de três sentidos de flexibilidade no contexto pesquisado: a flexibilidade curricular pautada pela oferta de currículo flexível como um cardápio variado atraente; a flexibilidade da prática pedagógica na organização do tempo, dos espaços e dos métodos; e a flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida na produção de subjetividades capazes de gerir seu próprio capital de competências, desenvolvendo-a enquanto uma habilidade do sujeito contemporâneo e empreendedor.

Palavras-chave: Ensino Médio. Flexibilidade. Currículo. Mídia impressa.

ABSTRACT

The High School stage and, mainly, discussions about the curricular dimension are emphasized today. Such an atmosphere is triggered mainly by the emergence of curricular policies that aim to produce a new High School. In the neoliberal plots, in the context of contemporary capitalism, a set of governmental rationalities emerges that guide political investments in Secondary Education, with a purposeful focus on flexibility, changing the curricular organization of this last stage of basic education. In this context, this study aimed to understand the meanings of flexibility in Brazilian high school in the last decade. Thus, it is interesting to ask: How are the meanings of flexibility presented and articulated in the printed educational media researched in Brazil during the last decade? To this end, the present research chose, as empirical materiality, texts and articles from *Pátio Magazine: High School, Professional and Technological*. In making this choice, we did not seek to centralize the analysis in this journal, but in its surface, that is, in what the publication makes visible, seeking to problematize the practices that make the constitution of meanings of flexibility visible today. Through a documentary analysis, the study approached Foucault's theorization regarding the understanding of documents as monuments. As an analytical grid, it was based on the Foucaultian concept of government technology and the concepts of individualization, accountability and aestheticization tools. As notes, the research evidences the constitution of three senses of flexibility in the researched context: the curricular flexibility guided by the offer of flexible curriculum as an attractive varied menu; the flexibility of pedagogical practice in the organization of time, spaces and methods; and flexibility as a skill to be developed in the production of subjectivities capable of managing its own capital of competences, developing it as a skill of the contemporary and entrepreneurial subject.

Keywords: High school. Flexibility. Curriculum. Print.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O currículo ideal	19
Figura 2 – Linha do tempo: leis que garantem a BNCC	30
Figura 3 – Novidades pedagógicas?	55
Figura 4 – Individualização, padronização e responsabilização.....	82
Figura 5 – Capa de uma edição da <i>Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico</i>	90
Figura 6 – Sumário da primeira edição <i>Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico</i>	91
Figura 7 – Sentidos de <i>flexibilidade</i>	104
Figura 8 – Flexibilidade curricular: caminhos formativos	104
Figura 9 – Concorrência desleal.....	121
Figura 10 – Características e atributos da pessoa resiliente	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Teses e dissertações (por ano)	42
Gráfico 2 Publicações (por área de conhecimento).....	43
Gráfico 3 Publicações (por nível educacional e recorrência de modalidade de ensino)	44
Gráfico 4 Discussão sobre <i>flexibilidade</i>	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições da BNCC para o Ensino Médio no documento	29
Quadro 2 – Trabalhos selecionados.....	45
Quadro 3 – Artigos selecionados	46
Quadro 4 – Síntese das seções da <i>Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico</i>	92
Quadro 5 – Bloco de textos de 2009 a 2013	95
Quadro 6 – Bloco de textos de 2014 a 2018	97
Quadro 7 – Cardápio variado nas escolas mineiras.....	108
Quadro 8 – Flexibilidade curricular.....	110
Quadro 9 – Inflexibilidade de caminhos formativos (a).....	111
Quadro 10 – Inflexibilidade de caminhos formativos (b).....	111
Quadro 11 – O aluno entediado e o aluno perdido.....	112
Quadro 12 – Sociedades distintas, currículos diversos	112
Quadro 13 – Os jovens alunos não querem ser tratados como iguais	113
Quadro 14 – Educação Financeira	114
Quadro 15 – Aprendizagem personalizada	114
Quadro 16 – Currículo moderno, flexível e motivador	115
Quadro 17 – Currículo: cardápio completo e atraente.....	115
Quadro 18 – Escolhas ao longo da vida escolar	119
Quadro 19 – Novo currículo, nova abordagem pedagógica	119
Quadro 20 – A sala de aula não está mais só na escola	119
Quadro 21 – Coautoria na formação do jovem.....	119
Quadro 22 – Nossa escola em (re)construção	120
Quadro 23 – Escola dos sonhos	122
Quadro 24 – Tempo cada vez mais flexível	125
Quadro 25 – Conhecer as fragilidades e as potencialidades	125
Quadro 26 – Boa gestão de um capital de competências	126
Quadro 27 – Formação de sujeitos flexíveis	126
Quadro 28 – Gerenciamento do capital dos recursos humanos.....	127
Quadro 29 – Síntese da pesquisa de Mestrado	132

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada por Projetos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovado
TPE	Todas pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A FLEXIBILIDADE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO ...	19
2.1 Currículo e Ensino Médio: uma leitura do presente.....	26
2.2 A <i>flexibilidade</i> e suas proposições analíticas	40
2.2.1 Flexibilidade curricular: aproximação inicial em diálogo com as pesquisas brasileiras	47
3 A REVITALIZAÇÃO DAS PEDAGOGIAS ATIVAS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX.....	55
3.1 Novo programa curricular contemporâneo: da Escola Nova à Sociedade da Aprendizagem Estetizada	68
3.2 A estetização das práticas curriculares na cultura pré-figurativa: um quadro de leitura do presente	74
4. ENSINO MÉDIO, MÍDIA PEDAGÓGICA IMPRESSA E FLEXIBILIDADE: PERCURSOS INVESTIGATIVOS.....	82
4.1 A mídia pedagógica impressa: uma possibilidade analítica	85
4.2 A superfície investigada e a composição do <i>corpus</i> analítico.....	88
4.3 Grade analítica: possíveis ferramentas conceituais de análise	99
5 SENTIDOS DE <i>FLEXIBILIDADE</i> NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA TRÍADE DE ESTRATÉGIA POLÍTICA E CONTEMPORÂNEA.....	104
5.1 A flexibilidade curricular: o currículo como um “cardápio” variado e atraente	106
5.2 A flexibilidade da prática pedagógica no âmbito da estetização	116
5.3 A flexibilidade enquanto uma habilidade: a constituição de sujeitos flexíveis	124
6 A FLEXIBILIDADE E O CONHECIMENTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS CONCLUSIVAS E CONTINUIDADES	130
REFERÊNCIAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

– Como?! Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse – com as mãos um pouco febris – o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente diante de olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários como eu, sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever (FOUCAULT, 2013, p. 21).

As palavras do filósofo francês Michel Foucault, muito conhecidas por seus leitores, proferidas por muitos e escolhidas como epígrafe para o início desta escrita nunca me fizeram tanto sentido. Elas marcam um processo de (re)encontro e de (re)aproximação. Ao me perguntar sobre as motivações para pesquisar o Ensino Médio e a vontade de compreender a constituição do advento da flexibilidade nessa etapa da educação básica na atualidade, sou levada a pensar sobre a *liberdade de escrever*, que não pretende justificar o porquê ou a origem do interesse pelo tema escolhido, mas sim evidenciar ressonâncias do movimento investigativo, o que implica escolhas.

Tal interrogação me fez refletir sobre os caminhos que me trouxeram até aqui. Em outros movimentos reflexivos, fui movida pelas interrogações quanto ao tema da inclusão, por vezes delimitando-o, mas sempre interessada na abrangência mais ampla do termo enquanto leitura e análise política. Diante de tal impulsão temática, realizei percursos e me desafiei a *pensar de outros modos*: “O pensar de outro modo significa (tentar) pensar para fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar os seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 150). Esses caminhos, de diferentes maneiras (profissionais, acadêmicas e pessoais) e de variadas formas, me levaram ao contato com a escola, com os estudantes e com os jovens.

Em uma dessas ocasiões, de que me recordo mais pontualmente no campo empírico da escola, algo me causou estranhamento e, ao mesmo tempo, inquietações: a movimentação de jovens de ensino médio em um ato de protesto. Tratava-se de mais ou menos cinquenta jovens organizados manifestando seus desejos, suas vontades e suas opiniões quanto ao ensino e à prática pedagógica dos professores. Essa ação juvenil me desestabilizou – não pelo ato em si (prática

até comum à juventude hoje em dia nas escolas), mas pelas reivindicações, em suma, por um *ensino médio diferente*, mais voltado para a *nova juventude* que, segundo eles, não era mais a mesma de seus pais e professores.

Dessa forma, movida por tensionamentos anteriores quanto às pesquisas curriculares e instigada pelas problematizações quanto às juventudes, na interseção dessas “vontades de saber” (FOUCAULT, 2014), encontro ressonâncias para a emergência da temática proposta. Voltei o meu olhar para a educação básica, mais precisamente para o Ensino Médio, etapa em que as discussões quanto à dimensão curricular ganham destaque na atualidade. Tal atmosfera é desencadeada, principalmente, pela emergência de políticas curriculares que visam produzir um novo Ensino Médio.

Essas políticas se apresentam como formas de superação de desafios tais como a evasão, o abandono e a diminuição da frequência dos alunos nas aulas. Além disso, contribuem para a construção de discursos no campo da educação básica. Nesse sentido, Regina Garcia e Antônio Flávio Moreira salientam que “[...] a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas” (GARCIA; MOREIRA, 2006, p. 7).

Neste contexto, compreendendo a contemporaneidade na proximidade ao pensamento de Giorgio Agamben (2009), busquei refletir sobre o tempo em que vivemos com lentes que me possibilitassem enxergar suas obscuridades. Assim, procurei compreender os sentidos do termo *flexibilidade* no cenário do Ensino Médio no Brasil na última década. Para tanto, inscrevi tal problematização no âmbito dos Estudos Curriculares, compreendendo a política curricular situada em um campo de tensões, deslocamentos e ambivalências (PACHECO, 2003), imbuídas de determinadas características próprias da racionalidade neoliberal e no contexto atual, caracterizado pelo advento de novas formas de neoconservadorismo.

Segundo Pierre Dardot e Cristian Laval (2016), a racionalidade neoliberal institui uma série de regulações que obedecem à imposição da lógica de mercado a todas as esferas sociais, penetrando no espaço educacional e encontrando nele um *locus* privilegiado de atuação. Tal racionalidade se alia aos interesses neoconservadores em voga no Brasil e que, dentre outros aspectos, caminham em lados opostos à democracia e fomentam movimentos que podem contribuir para o esmaecimento das humanidades. Nas tramas neoliberais, no âmbito do

neoconservadorismo e no contexto do capitalismo contemporâneo, emerge um conjunto de racionalidades governamentais que orientam os investimentos políticos sobre o Ensino Médio, regulando políticas curriculares na engrenagem da individualização, da flexibilização e da responsabilização e fomentando a produção daquilo que Stephen Ball (2014) aponta como um currículo neoliberal: “na prática, o currículo neoliberal consiste de um conjunto de tecnologias morais que trabalham em, dentro e por meio de instituições do setor público e de trabalhadores” (BALL, 2014, p. 65).

Por meio de uma análise documental, busquei investigar elementos na via da problematização da constituição da flexibilidade no Ensino Médio brasileiro, conduzida pelos fios interrogativos atinentes a quais demandas essa característica visa a atender no contexto da racionalidade política neoliberal. No exercício analítico de evidenciar as reverberações de sua constituição e algumas das condições de possibilidades para sua emergência, saliento dois pressupostos teóricos: i) a flexibilidade como uma estratégia neoliberal e neoconservadora efetivada na articulação entre individualização e responsabilização social como prática do “novo capitalismo” (SENNETT, 2006); e ii) a constituição de uma educação estetizada em diálogo com a “estetização da vida” no contexto do capitalismo artista (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Esses pressupostos, ainda que mobilizados como ferramentas conceituais no âmbito das análises não foram aprioristicamente assumidos como categorias de análise.

Diante disso, elegi a mídia pedagógica brasileira impressa como superfície analítica, mais especificamente uma revista voltada para professores, educadores e interessados em discussões sobre Ensino Médio. Assim, a materialidade empírica da pesquisa é composta de textos – reportagens, artigos e editoriais – da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, abrangendo as publicações desde a sua criação, em 2009, até o primeiro trimestre de 2019, quando sua produção e distribuição foi cancelada.¹ A *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* foi uma publicação da editora Grupo A e seu foco editorial era voltado para o Ensino Médio. De acordo com o editorial da primeira edição, em 2009, a revista tinha como fim possibilitar o debate entre todos os envolvidos com essa etapa da educação básica.

¹ A decisão do cancelamento, por parte da editora Grupo A, ocorreu durante a produção da pesquisa, mais precisamente no início do ano de 2019.

Como objetivo geral, a pesquisa buscou compreender os sentidos de flexibilidade para o Ensino Médio brasileiro, emergentes no decorrer da última década, elencando como objetivos específicos: i) mapear os sentidos da *flexibilidade* nos periódicos pedagógicos pesquisados; ii) identificar o contexto sociopolítico e cultural que tais sentidos produzem e no qual foram produzidos, investigando as demandas que buscam atender ao contexto pesquisado; e iii) analisar como os sentidos de flexibilidade se articulam na contemporaneidade.

Dessa forma, a questão de pesquisa que se apresenta é a seguinte: **Como os sentidos de flexibilidade se apresentam e se articulam na mídia pedagógica impressa pesquisada no Brasil no decorrer da última década?** Compondo o escopo investigativo, dimensiona-se o campo analítico permeado: pelas discussões da teoria social contemporânea; pelo estudo da mídia impressa como um campo de visibilidade das demandas e práticas sociais; e pela teorização analítica pós-estruturalista.

Para tal, estruturo a escrita da dissertação em cinco capítulos. Após o capítulo inicial, de introdução do estudo, no segundo capítulo, intitulado *A flexibilidade no contexto do capitalismo contemporâneo*, apresento, com base na leitura social contemporânea, um possível diagnóstico do presente, com fins de compreensão do contexto sociocultural e político em que o objeto de pesquisa está inserido. Também busco abordar a temática no contexto das pesquisas acadêmicas, apresentando possibilidades de contribuição do presente estudo para o campo educacional por meio de um breve mapeamento de trabalhos referentes à flexibilidade no Ensino Médio brasileiro. Ainda nesse capítulo, problematizo a discussão quanto ao currículo no ensino médio realizando um breve retrospecto histórico das políticas curriculares e posicionando a teorização referente ao currículo adotada para construção deste estudo.

No terceiro capítulo, intitulado *A revitalização das Pedagogias Ativas: implicações curriculares da primeira metade do século XX*, retomo, em parte, os estudos de Édouard Claparède (1973), John Dewey (2007) e William Kilpatrick (1978) para compreender os movimentos de emergência da centralidade do aluno nos processos educacionais e de (re)emergência das metodologias ativas no âmbito educacional atual. Além disso, problematizo-as no interior dos seguintes contextos: o da sociedade da aprendizagem – no qual, com a mudança de ênfase da instrução para a aprendizagem, ocorre um esmaecimento do ensino; o da sociedade pré-

figurativa (MEAD, 1971), marcada pela desvalorização do passado por meio de uma ruptura geracional; e o do possível “desaparecimento da infância” (NARODOWSKI, 2016), com o governo soberano dos mais jovens. Ademais, essa revitalização das metodologias ativas, no contexto atual, parece estar sobre a égide de um novo aspecto social, cultural e capitalista de “estetização da vida” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Essa leitura social, realizada pelos autores franceses, nos possibilita pensar em um possível processo de estetização pedagógica. Tais teorizações constituem um quadro de leitura educacional atual, fomentando análises que circundam dimensões significativas, de continuidades e descontinuidades, para a reflexão quanto à flexibilidade no Ensino Médio brasileiro.

No capítulo seguinte, intitulado *Ensino Médio, mídia pedagógica impressa e flexibilidade: percursos investigativos*, descrevo os percursos metodológicos para o desenvolvimento deste estudo. Dessa forma, situo a teorização escolhida para fundamentar o processo de análise. Mais especificamente, apresento a grade analítica e as ferramentas teórico-conceituais empregadas para a leitura do material empírico, descrevo como se deu a composição da superfície analítica e apresento o *corpus* de análise da presente pesquisa.

No capítulo de análise, intitulado *As ênfases de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro: uma tríade de tecnologia política e contemporânea*, apresento e desenvolvo os três sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro, mapeados no contexto pesquisado por meio dos percursos metodológicos adotados, quais sejam: a flexibilidade curricular, a flexibilidade pedagógica e a flexibilidade como uma habilidade a ser desenvolvida *no* e *pelo* sujeito empreendedor. Tais sentidos foram mobilizados no sentido de responder a questão de pesquisa e apresentam-se como estratégias políticas e contemporâneas que se articulam (e por vezes se desenvolvem) concomitantemente, de forma transversal e não linear.

No sexto capítulo, intitulado *A flexibilidade e o conhecimento escolar: perspectivas conclusivas e continuidades*, retomo as reflexões tecidas até então apontando para possibilidades conclusivas e continuidades do presente estudo. Nesse sentido, desenvolvo reflexões iniciais em torno da interrogativa sobre como o conhecimento escolar vem sendo posicionado no âmbito da flexibilidade no Ensino Médio no Brasil. Assim, sinalizo para possíveis desdobramentos para continuidade da pesquisa diante das reflexões obtidas no caminho investigativo dessa dissertação.

2 A FLEXIBILIDADE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Figura 1 O currículo ideal



Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 14, set./out. 2012, p. 48).

O sociólogo norte-americano Richard Sennett (2006), por meio de uma leitura social contemporânea, assinala para uma reconfiguração do capitalismo e do modo como os indivíduos estão sendo conduzidos na via da formação permanente, no contexto do que denomina “sociedade das capacitações”. De acordo com o pensador, a passagem de um capitalismo social – em que “[...] o tempo está no cerne desse capitalismo social militarizado: um tempo de longo prazo, cumulativo e sobretudo previsível” (SENNETT, 2006, p. 29) – para um capitalismo contemporâneo – em que “[...] o novo homem enriqueceria pensando em termos de curto prazo, desenvolvendo seu próprio potencial e desapegando-se de tudo” (op. cit., p. 16) – provocou diversas mudanças culturais e sociais. Nesse âmbito, narrativas de vidas instáveis e flexíveis tomam o lugar da estabilidade e das narrativas de vidas estáveis; tal movimento suscita uma mudança de ênfase, pois se antes era permitido planejar a longo prazo na “cultura do novo capitalismo” (SENNETT, 2006), é preciso se adaptar a condições descontínuas. Em outras palavras, é preciso estar preparado

para mudanças que ocorrem a todo o tempo, desenvolvendo habilidades como flexibilidade e resiliência.

Sennett (2001) já salientava, em sua obra *A corrosão do caráter*, a ênfase atribuída na atualidade à perspectiva da flexibilidade. Em suas palavras, “[...] pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT, 2001, p. 9). Assim, o pesquisador salienta que o “capitalismo flexível” é um sistema de variação sobre um antigo tema, em que se enfatiza a flexibilidade, bem como se atacam as formas endurecidas da burocracia e os males da rotina.

No centro das principais mudanças engendradas por essa nova configuração do capitalismo, encontra-se o distanciamento da rotina. Ao tecer provocações acerca do tema, Sennett (2001) problematiza a rotina como um *mal do velho capitalismo*, pautando suas análises nas experiências de trabalhadores de gerações distintas. Segundo o autor, “a sociedade moderna está em revolta contra o tempo rotineiro, burocrático, que pode paralisar o trabalho, o governo e outras instituições” (SENNETT, 2001, p. 35). Ao enfatizar a polarização da questão da rotina, Sennett (2001) se refere às produções de dois importantes pensadores no âmbito da Economia no século XVIII, colocando-os em dois polos: um positivo e outro negativo. O polo positivo foi contemplado na grande *Enciclopédia* (1751 a 1772) [*Encyclopédie* ou *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*], de Denis Diderot. Segundo Sennett (2001, p. 35), Diderot “acreditava que a rotina no trabalho podia ser igual a qualquer outra forma de aprendizado por repetição, um professor necessário”. Por sua vez, o lado negativo foi contemplado na obra *A riqueza das nações* (1776), de Adam Smith, que acreditava que a rotina “embotava o espírito” (SENNETT, 2001, p. 35). Diante disso, o que me interessa pensar em diálogo com Sennett é que o pensamento do nosso tempo se enquadra na proximidade das teorizações de Adam Smith, pois a rotina como prática social está sendo cada vez mais contestada.

Essa desqualificação das práticas rotineiras fomenta modificações consistentes no deslocamento da ordem industrial – com rotinas precisas no capitalismo industrial, “em que tudo tem seu lugar e todos sabem o que fazer” (SENNETT, 2001, p. 37) – para a ordem pautada na flexibilidade, no contexto do

capitalismo contemporâneo, que passou a produzir novas estruturas de poder e de controle. Assim,

o sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização. Os fatos que se encaixam em cada uma dessas categorias são conhecidos da maioria de nós, nenhum mistério; já avaliar a consequência deles é mais difícil (SENNETT, 2001, p. 54).

A reinvenção descontínua das instituições, segundo Sennett (2001), tem como objetivo reinventá-las na esfera da descontinuidade entre o passado e o presente. As instituições de estrutura hierárquica da sociedade industrial não dialogam com a *nova cultura do capitalismo*, que busca redes elásticas e flexíveis. Nesse sentido, “a junção entre os nódulos na rede é mais frouxa; pode-se tirar uma parte, pelo menos em teoria, sem destruir outras” (SENNETT, 2001, p. 55).

Quanto à especialização flexível, o sociólogo aponta que essa nova configuração do capital engendra uma dinâmica organizacional cada vez mais ágil, com inovação permanente, acesso imediato a dados do mercado global e tomadas de decisão cada vez mais rápidas. Segundo Sennett (2001, p. 60), “o ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições”. Outro elemento desse sistema de poder, pautado nas formas de flexibilidade elencadas pelo pesquisador, diz respeito a regimes flexíveis que concentram o poder sem centralização das responsabilidades: “[...] nas modernas organizações que praticam a concentração sem centralização, a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe” (SENNETT, 2001, p. 65).

Diante de tais condições sociais instáveis e fragmentadas, típicas da cultura do novo capitalismo, Sennett (2006) afirma que apenas um tipo de ser humano seria capaz de prosperar nesse cenário. Esse ser humano, segundo o sociólogo, teria de ser capaz de enfrentar ao menos três desafios: o primeiro está diretamente relacionado com o tempo, ou seja, sobre como construir relações em curto prazo e se constituir como sujeito em um cenário no qual as instituições não possibilitam mais um contexto em longo prazo e o indivíduo passa a ter de dar conta de narrativas improvisadas da própria vida. O segundo se refere ao talento, que implica como agregar capacitações no bojo da economia moderna ao passo que a vida útil de tais habilidades é cada vez mais efêmera. Por fim, o terceiro desafio dispõe sobre

a capacidade de deixar o passado para trás, descartando experiências vividas. Neste contexto, a sociedade passa a projetar suas forças na constituição de novas subjetividades que resultem em sujeitos flexíveis, altamente adaptáveis – “uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas” (SENNETT, 2006, p. 14). Ainda nas palavras do sociólogo, “seres humanos nada comuns” (op. cit., p. 14).

Ao analisar e descrever densamente as condições culturais do “novo capitalismo” centrando seu objeto de estudo na constituição dos sujeitos, Sennett (2006) propõe significativas ferramentas conceituais e analíticas que também servem para a compreensão das políticas contemporâneas de escolarização. Neste contexto, Silva (2015a) destaca que um dos pontos mais enfatizados da argumentação sennettiana, que perfaz o mundo do trabalho no capitalismo flexível, trata-se da disposição ao risco: “o sujeito fabricado nesse jogo de relações busca permanentemente as inovações, não se apega a estruturas burocráticas ou a experiências duráveis” (SILVA, 2015a, p. 26).

No âmbito da *cultura do novo capitalismo*, os indivíduos passam a viver constantemente no limite e são impelidos a assumir riscos, independente das suas vontades. Conforme suprarreferido, os traços de caráter exigidos na constituição subjetiva de indivíduos flexíveis implicam, entre outros aspectos, abrir mão do passado e das experiências vividas para habituar-se à desordem – aspectos que se constituem como formas de vida no limite. Assim como alerta Sennett (2001, p. 94), “o risco vai se tornar uma necessidade diária enfrentada pelas massas”. Ao encontro disso, o sociólogo e filósofo social alemão Ulrich Beck enfatiza que “o núcleo da consciência do risco não está no presente, e sim no futuro. Na sociedade de risco, o passado deixa de ter força determinante em relação ao presente” (BECK, 2011, p. 40).

Também realizando uma leitura das condições socioculturais, Beck (2006) aponta para a emergência, na atualidade, de uma sociedade de risco. Em entrevista à *IHU On-Line* há mais de uma década, ele declarava que a “sociedade de risco significa que vivemos em um mundo fora de controle. Não há nada certo além da incerteza” (BECK, 2006, p. 5). O autor enfatiza dois sentidos para o termo “risco”: o primeiro se refere às leis da probabilidade, em que tudo é mensurável e calculável; o segundo sentido concerne a incertezas não quantificáveis. A partir de tais categorias, o autor sustenta a sua teorização associada ao segundo sentido do

termo, ou seja, atrelado “a riscos que não podem ser mensurados”, no “sentido de incertezas fabricadas” (BECK, 2006, p. 5).

Diante disso, o sociólogo refere-se ao momento atual como “modernidade tardia”, em que “a produção social de riqueza é acompanhada pela produção social de riscos” (BECK, 2011, p. 23). Ainda de acordo com Beck (2011), a transição da ênfase na lógica da distribuição de riquezas para a lógica da distribuição de riscos, no contexto da modernidade tardia, está associada a duas condições: a autêntica carência de material, desencadeada pela redução das garantias e pelas regras jurídicas e do Estado Social; e o crescimento exponencial (numa medida até então desconhecida) das forças produtivas no processo de modernização. Em seu prisma reflexivo,

modernização significa o salto tecnológico da racionalização e a transformação do trabalho e da organização, englobando para além disto muito mais: a mudança dos caracteres sociais e das biografias padrão, dos estilos e das formas de vida, das estruturas de poder e controle, das formas políticas de opressão e participação, das concepções de realidade e das normas cognitivas (BECK, 2011, p. 23).

Na sociedade de risco, segundo Beck (2011), o tipo, o padrão e os meios de distribuição de riscos se diferenciam da distribuição de riquezas: “[...] estes se atêm, assim como as riquezas, ao esquema de classe – mas de modo inverso: as riquezas acumulam-se em cima, os riscos embaixo” (BECK, 2011, p. 41). Para o pensador, ao mesmo tempo em que ninguém pode ser responsabilizado pelo conjunto de riscos derivados do desenvolvimento científico e industrial, ninguém está isento desses riscos: “À insuficiência em termos de abastecimento soma-se a insuficiência em termos de segurança e uma profusão de riscos que precisam ser evitados” (BECK, 2011, p. 41). Além disso, embora Beck (2011) reconheça que os riscos não atinjam a todos na mesma proporção, o autor ratifica que,

[...] com a distribuição e o incremento dos riscos sociais, surgem *situações sociais de ameaça*. Estas acompanham, na verdade, em algumas dimensões, a desigualdade de posições de estrato e classes sociais, fazendo valer, entretanto, uma lógica distributiva substancialmente distinta: os riscos da modernização cedo ou tarde acabam alcançando aqueles que os produziram ou que lucram com eles. Eles contêm um *efeito bumerangue*, que implode o esquema de classes (BECK, 2011, p. 27, grifo do original).

Diante disso, Mendes (2015) aponta para a precarização massiva e crescente das condições de existência, “[...] com uma individualização da desigualdade social

e de incerteza quanto às condições de emprego, tornando-se a exposição aos riscos generalizada” (MENDES, 2015, p. 23). Assim, aumentam a importância social e política do conhecimento e os meios de forjá-lo e disseminá-lo – contexto em que Beck (2011) ratifica que a sociedade do risco também é “a sociedade *da ciência, da mídia e da informação*. Nela encaram-se assim novas oposições entre aqueles que *produzem* definições de risco e aqueles que *as consomem*” (BECK, 2011, p. 56, grifo do original).

No âmbito do processo de exacerbada individualização, Beck (2011) refere-se à constituição de um determinado *modelo biográfico de distribuição*. Em sua perspectiva, o que antes era compreendido como destino coletivo passa a ser compreendido na esfera biográfica e de forma transversal. “Dito esquematicamente: as contradições da desigualdade social emergem novamente como contradições entre momentos da vida no interior de uma biografia” (BECK, 2011, p. 139). Em decorrência disso, o sociólogo Zygmunt Bauman (2008) alerta que “afastar a culpa das instituições e dirigi-la para a inadequação do indivíduo ajuda a difundir a raiva potencialmente rompedora” (BAUMAN, 2008, p. 12).

Tais apontamentos possibilitam refletir sobre o processo de individualização intensificado na sociedade atual, em uma via de mão dupla que afeta, da mesma forma, as *condições* e as *narrativas de vida*. Ao tempo em que o sujeito passa a ser responsável por sua própria narrativa de vida – que deve ser flexível e instável –, tal narrativa depende das condições de que esse sujeito dispõe para escolher entre as opções disponíveis. Em suma, “vive-se a própria vida como uma história ainda a ser contada, mas a forma como deve ser tecida a história que se espera contar decide a técnica pela qual o fio da vida é tecido” (BAUMAN, 2008, p. 15).

Na esteira desse cenário acompanhamos, no Brasil, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento propõe uma política curricular de reformulação, com enfoque propositivo na flexibilidade, modificando a organização curricular do Ensino Médio, última etapa da educação básica, até então estruturada em um conjunto de treze disciplinas para uma composição de 60% das disciplinas obrigatórias: português, matemática e língua inglesa. Assim, os outros 40% do currículo serão destinados a itinerários formativos que poderão focar em uma ou mais áreas de conhecimento, quais sejam: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional.

Concomitantemente à homologação da BNCC para o Ensino Médio (2018),¹ destaco a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).² Ambos os documentos preconizam a flexibilidade como um princípio de reestruturação curricular, com a finalidade de oferta de um novo ensino. Nesse contexto, “sob a égide das condições políticas do capitalismo contemporâneo, pode-se notar um amplo campo discursivo que situa os currículos escolares no interior de novas gramáticas políticas e pedagógicas” (SILVA, 2016, p. 679). Essas *novas gramáticas* perpassam a proposta de constituição do *novo Ensino Médio*, que passaria, então, a representar um novo percurso para a formação escolar de qualidade. Considerando tais aspectos, a prerrogativa da flexibilidade como um eixo organizador do currículo coaduna com a leitura contemporânea realizada por Sennett (2001; 2006) e Beck (2011) no que tange ao contexto da flexibilidade, da individualização, da exposição involuntária aos riscos sociais e da responsabilização do indivíduo por seu projeto de vida, em um cenário de intensa instabilidade social.

No contexto referido, busco problematizar o que destaco como a constituição de um processo de flexibilização no Ensino Médio brasileiro. Para tal, torna-se indispensável compreender o contexto sociocultural em que as políticas educacionais e, mais precisamente, as políticas curriculares são produzidas e estão inseridas. O pesquisador José Augusto Pacheco salienta que “a política educacional não pode ser entendida exclusivamente nos fatos isolados da administração, como a produção e regulação dos textos normativos, mas sim como um sistema e uma cultura” (PACHECO, 2003 p. 18). Neste sentido, torna-se de suma importância a compreensão dos processos de constituição, elaboração e promulgação das políticas curriculares referentes ao Ensino Médio e as relações de poder que ali se desenvolvem. Para tal, na próxima subseção, realizo um breve retrospecto político-curricular do Ensino Médio, buscando, por meio de um exercício de diagnóstico do presente, posicionar o entendimento de *currículo* adotado neste estudo, compreendendo a incontornável polissemia do termo.

¹ O documento da BNCC voltado para a etapa do Ensino Médio está disponível no seguinte endereço: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

² Atualizadas mediante a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 13 fev. 2020.

2.1 Currículo e Ensino Médio: uma leitura do presente

No âmbito das políticas curriculares brasileiras acompanhamos, na atualidade, a elaboração da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2018. O documento configura-se como um dos produtos do movimento de Reforma do Ensino Médio, materializado pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que, por sua vez, forja modificações estruturais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 –, referentes a essa etapa da educação básica.

A concepção da BNCC do Ensino Médio como parte de uma *reforma estruturante* foi explicitada por uma das agentes centrais na Reforma do Ensino Médio, em entrevista à Revista Nova Escola. Segundo a então secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, “o desempenho dos alunos só vai melhorar se houver reformas estruturantes, como é o caso da BNCC, a formação de professores e a reforma do Ensino Médio” (SEMIS, 2017). O documento, dentre outros aspectos, propõe a flexibilidade como eixo organizador do currículo, fomenta o desenvolvimento de competências e habilidades e possibilita que cada sujeito “customize” (SILVA, 2018) o seu currículo enquanto projeto de vida por meio de percursos formativos. Dessa forma, ao evidenciar uma perspectiva de privatização das responsabilidades coletivas, a BNCC investe em discursos de protagonismo juvenil e na oferta da possibilidade de um currículo “flexibilizado”, que seria capaz de oferecer uma formação individualizada que, ao mesmo tempo, prepararia o jovem para o mercado de trabalho.

Tal documento se desenvolve no cerne do neoconservadorismo em ascensão no contexto brasileiro. Como salienta Dalbosco (2018) no seu texto *Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas*, vivemos tempos sombrios de neoconservadorismo, em que se torna urgente intensificar as reflexões quanto à finalidade e ao sentido da educação pública. Ainda segundo o filósofo brasileiro, o neoconservadorismo provoca o desaparecimento progressivo das Humanidades, pondo em risco a democracia, e se caracteriza, entre outros aspectos, “[...] pelo ataque às instituições, às formas cooperativas de vida social e pelo desrespeito às liberdades individuais” (DALBOSCO, 2018, p. 1). Desta forma, o neoconservadorismo em desenvolvimento no Brasil, tendo como ponto central os ataques à democracia, às formas coletivas de vida e às Humanidades, tende a

fomentar um contexto favorável para a instauração do processo de flexibilização das formas de vida, das relações de trabalho e, conseqüentemente, da organização curricular no âmbito educacional.

O pesquisador aponta, ainda, para uma possível ruptura entre democracia e educação – desencadeada, entre outros fatores, pelas forças teóricas neoconservadoras que divulgam a incapacidade das instituições do Estado Democrático de Direito, dentre elas principalmente a educação escolar, de se constituírem em força autogeradora de coletividades democráticas. Ou seja, segundo tais forças, a escola, assim como outras instituições sociais, torna-se impotente para transformar as condições de vida da democracia e formar o substrato cultural e moral indispensável à sua sustentação. Nesse sentido, “a destruição da educação pública reverte-se imediatamente no aniquilamento da escola pública, concebida desde a Modernidade como principal força formativa, cultural e moral, dos costumes democráticos” (DALBOSCO, 2018, p.10).

Nesse contexto, a BNCC é apresentada no Portal do Novo Ensino Médio,³ mantido pelo Ministério da Educação como um canal de divulgação e orientação quanto à Reforma. Esse documento visa definir as aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver ao longo dessa etapa da educação básica, constituindo-se em uma referência para a construção do currículo na perspectiva do novo Ensino Médio. Logo na *homepage* do referido site, o visitante se depara com a seguinte pergunta: *O que muda no novo Ensino Médio?* Como resposta, o site apresenta um conjunto de modificações que ocorreriam com a instauração desse novo formato, quais sejam: “Direitos iguais de aprendizagem para todos” por meio da BNCC, uma vez que se estabeleceria uma base curricular comum a todos; oferta de autonomia e de liberdade de escolha, reforçando a ideia de que os “estudantes poderão escolher em quais conhecimentos irão se aprofundar” e com quais terão contato; e aumento das “horas de estudo”, engendrado pela proposta e salientado como um elemento favorável.

Como argumentação, em consonância com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a reforma curricular se apoia nos discursos de baixa qualidade do Ensino Médio ofertado e de urgência de adequação dos currículos às necessidades dos estudantes, flexibilizando-os e tornando-os, assim, mais atrativos, no sentido de

³ Disponível em <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>.

combater os índices de evasão (BRASIL, 2017). Nesse âmbito, “corroborando com a tendência supracitada, o Instituto Unibanco, em parceria com o Movimento Todos pela Educação (TPE), realizou, em 2008, o seminário *A Crise de Audiência no Ensino Médio*” (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 606, grifo nosso). Esse seminário, segundo Bezerra e Araújo (2017), contou com artigos de diversos pesquisadores ligados a fundações empresariais, ao governo federal, a organismos internacionais e a universidades, visando à compreensão da evasão e da infrequência dos estudantes, entre outros aspectos atinentes a um cenário de crise do Ensino Médio. Como afirmam os autores, “em conjunto, a publicação visa, mais, no primeiro momento, documentar a crise da educação secundária do que desenhar uma política para o ensino médio nacional” (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 607).

Essas justificativas que compõem o contexto de crise do Ensino Médio, ancoradas em dados quantitativos e estatísticos, depositam na nova proposta de organização curricular por meio da BNCC, além da permanência dos estudantes, a responsabilidade e a capacidade de garantir qualidade na formação escolar. Além disso, os levantamentos estatísticos fomentam argumentos para elaboração e sustentação da proposta do novo Ensino Médio. Assim como salientam Clarice Traversini e Samuel Bello (2009), esse saber econômico e estatístico, diante de uma racionalidade política, passa a constituir uma potente “[...] tecnologia de governo para gerir o coletivo da vida. Isto é, traduzir a vida em números e situar que parcela do coletivo precisa de intervenção” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142). Tais argumentos, pautados nessa lógica estatística, sustentam a reformulação e a elaboração de políticas curriculares como a BNCC.

Ainda, segundo Celso Ferretti (2018), a respectiva legislação tende a sustentar-se numa ideia restrita de currículo e reduz a pluralidade no âmbito da matriz curricular: “a instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo” (FERRETTI, 2018, p. 27).

Por sua vez, a BNCC para o Ensino Médio se define como um documento de *caráter normativo, plural e contemporâneo*. Segundo o próprio documento, a BNCC não se constitui no currículo do Ensino Médio, mas se apresenta como uma orientação para elaboração dos currículos, garantindo *aprendizagens essenciais* e ratificando o compromisso com a *educação integral*. Essas definições podem ser

observadas no quadro a seguir, formado por excertos da BNCC do Ensino Médio, os quais evidenciam algumas das concepções que embasam o documento.

Quadro 1 Definições da BNCC para o Ensino Médio no documento

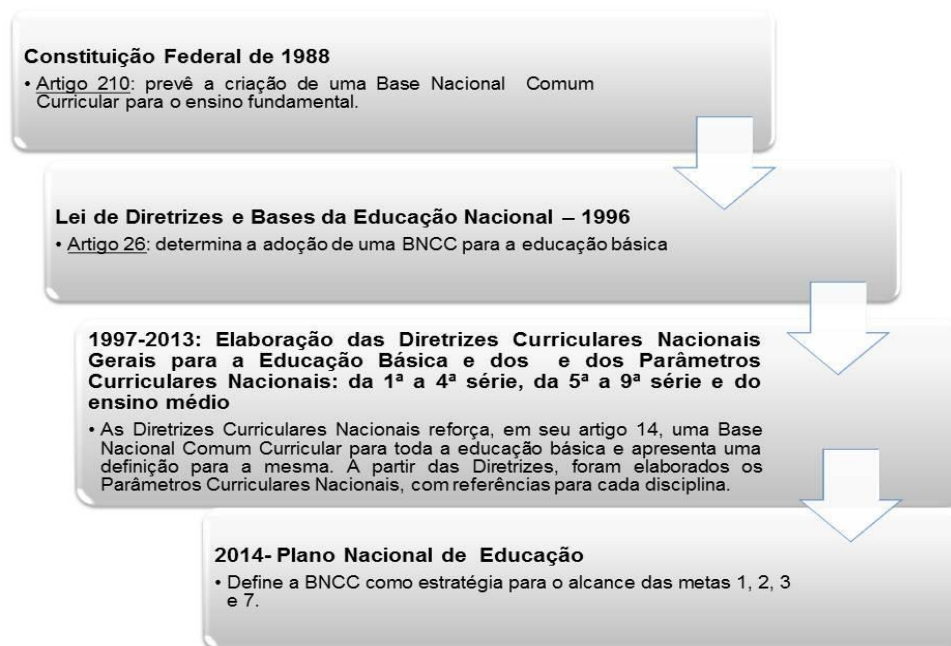
DEFINIÇÕES DO DOCUMENTO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO	LOCALIZAÇÃO NO DOCUMENTO
<p>“A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. [...] norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País. [...] a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (p. 5).</p>	Apresentação
<p>“A Base Nacional Comum Curricular (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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (p. 7).</p>	Introdução
<p>“Referência nacional para a formulação dos currículos e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. [...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. [...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (p. 8).</p>	Introdução
<p>“[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. 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” (p. 14).</p>	Compromisso com a educação integral
<p>“[...] explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (p. 15).</p>	O pacto interfederativo e a implementação da BNCC Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade
<p>“[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (p. 16).</p>	Base Nacional Comum Curricular e currículos
<p>“[...] BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (p. 23).</p>	Estrutura da BNCC
<p>“[...] a BNCC do ensino médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os</p>	Currículos: BNCC e itinerários

estudantes e orienta a (re) elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos” (p. 471).	
--	--

Fonte: elaboração própria, com base na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Em consonância com esse cenário, a página virtual do *Movimento pela Base Nacional Comum*⁴ contempla uma linha do tempo com os “principais marcos da construção democrática da BNCC, da Constituição de 1988 à homologação em 2017” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018). Dentro dessa linha cronológica há um recorte linear e temporal de 1988 a 2014, intitulado “as leis que garantem a BNCC”.

Figura 2 Linha do tempo: leis que garantem a BNCC



Fonte: elaboração própria, com base no Movimento pela Base Nacional Comum (2018).

A linha do tempo referida na Figura anterior dispõe sobre o conjunto de legislações que, segundo o Portal do *Movimento pela Base Nacional Comum*, garantiram a elaboração do documento da BNCC. Progressivamente ela vai pontuando, com base nas políticas educacionais, a evidência da necessidade da

⁴ Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/>.

constituição de uma base nacional. Entretanto, o Movimento pela Base Nacional Comum não se traduz pelos documentos oficiais apresentados linearmente nesta linha de tempo. Os efeitos do movimento suscitam uma análise pelas exterioridades, pelas periferias, para sua efetiva compreensão.⁵ Dada tal delimitação, busco problematizar o “contexto biopolítico” (FOUCAULT, 2008) que possibilitou a construção de uma base comum nacional, bem como mapear aspectos sociais e culturais que a norteiam por meio de um processo não linear, compreendendo-o como um contexto imerso no campo de lutas e de deslocamentos.⁶

O conceito de *biopolítica* cunhado pelo filósofo Michel Foucault emerge junto ao conceito de *população* que, segundo o autor, consistiria em “conjuntos homogêneos de seres humanos” (FOUCAULT, 2017). Com esse conjunto homogêneo também emerge a necessidade de dispositivos de efetivação, em que se possam conduzir condutas, de forma a atingir o maior número de pessoas com o menor esforço empregado, visando a uma economia no sentido moderno do termo – ou seja, “[...] é da própria essência do governo ter por objetivo principal o que chamamos de economia” (FOUCAULT, 2017, p. 414).

Assim, há um deslocamento do poder disciplinar para o biopoder – por vezes, essas duas tecnologias de poder agem concomitantemente sobre os indivíduos. Nesse sentido, podemos considerar que, enquanto a disciplina é a efetivação do biopoder nos indivíduos, a biopolítica é a efetivação do biopoder sobre a população. Ressalto que é no século XVIII que se dá a concepção de população e de biopolítica. Assim,

[...] a biopolítica se consolida como uma política da vida, que não cuida mais somente do direito de causar a vida ou deixar morrer, como no nazismo, mas ela trata do que deve permanecer vivo, do que pode ser extraído do quase morto para se tornar capital humano (CASTELO BRANCO, 2015, p. 12).

Observo que algumas ressalvas são atendidas na problematização das políticas educacionais e curriculares brasileiras neste trabalho no que tange ao contexto biopolítico. Em relação a esse aspecto, o pesquisador Mozart Linhares da Silva (2015) salienta que a problemática política e de governamento da população

⁵ Destaco, aqui, o texto “7 princípios para a Construção da Base Nacional Comum” e o documento “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum”, disponíveis na página on-line do Movimento.

⁶ Compreendo *deslocamento* com base na teorização “pós-estruturalista”, como um processo não linear, complementar e constituído por ênfases. O conceito afasta-se, assim, do entendimento de ruptura e/ou substituição.

brasileira enquanto corpo-espécie aparece somente no final do século XX no Brasil. Segundo o historiador, tal aspecto deve ser observado na discussão pautada no contexto biopolítico brasileiro, assegurando, assim, as suas especificidades quanto à ideia do desenvolvimento de um biopoder no Brasil.

Defendemos aqui a ideia de que, no caso brasileiro, a biopolítica como estratégia de governo se constitui a partir do momento em que a população se apresenta como um problema de Estado, quando o Estado toma o corpo-espécie da população como objeto de intervenção política, e isso parece ter iniciado somente a partir das primeiras décadas do século XX (SILVA, 2015, p. 250).

Para o autor, o contexto das discussões que nortearam o início do século XX – como a revelação do sertão no Brasil, a absolvição da mestiçagem em que “pelo viés do próprio racionalismo a miscigenação passou a ter um significado redentor” (SILVA, 2015, p. 252) e o debate marcado pela eugenia e pelo sanitarismo – centralizou questões atinentes à população brasileira e, de certa forma, possibilitou o aparecimento da população enquanto corpo-espécie a ser governado. Esse *corpo-espécie*, por sua vez, passa a demandar saberes específicos, como a estatística, objetivando uma economia política no processo de governo.

Vale pontuar que, “na biopolítica, a estatística é um dos principais instrumentos de mensuração da população. Governar e constituir a população pressupõe conhecê-la o mais detalhadamente possível” (SILVA, 2015, p. 254). Nesse sentido, Silva (2015) problematiza que, com a emergência do conceito de população brasileira e da necessidade de se produzirem saberes sobre essa massa de indivíduos, a partir dos anos de 1930, mais especificamente por condição da constituição do Estado Novo, a população passa a ser “objeto de um biopoder cada vez mais preciso e articulado na forma de governo” (SILVA, 2015, p. 247).

Diante de tal cenário, compreendo a importância da contextualização de produção das políticas educacionais no Brasil referentes ao Ensino Médio. Ao produzir tal investimento, saliento seu caráter exploratório e não exaustivo na via de embasamento para a compreensão do campo das políticas curriculares voltadas para esta etapa educacional. Além disso, diante de um contexto de neoliberalismo, tais aspectos coadunam com a razão governamental que sustenta, na atualidade, o debate sobre um currículo flexível e/ou uma gestão de educação flexível como um todo.

O pesquisador português José Augusto Pacheco (1996) alerta para a polissemia do termo⁷ “currículo” e para a problemática de sua conceituação, visto que não existe, em seu entorno, um consenso. Dessa forma, reconhecendo tal polissemia, José Gimeno Sacristán (2013) delinea o currículo como “[...] uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento capaz de estruturar a escolarização” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Ainda segundo Pacheco (2003), não se pode reduzir o currículo apenas a uma construção política, pois se deve compreendê-lo como solução do problema de representação, que interliga os processos de produção e de reprodução. Nesse sentido, para Pacheco (2003), a política curricular é uma ação simbólica, que representa “uma ideologia que abrange tanto as decisões no âmbito da macropolítica (leis, normativas, decretos etc.) como os movimentos no âmbito micropolítico nos contextos escolares” (PACHECO, 2003, p. 14). Ao encontro disso, a educadora Nora Krawczyk afirma que “o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido” (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

Para pensar a *flexibilidade*, objeto deste estudo, opto por me aproximar da compreensão de Thomas Popkewitz (1994), que compreende o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, “[...] uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo” (POPKEWITZ, 1994, p. 186). Nessa perspectiva, o pensador salienta que o poder se expressa pela forma como os indivíduos recebem o conhecimento e como o usam para intervir nas relações sociais: “o poder circula através da macroestrutura do estado e da microestrutura do indivíduo” (POPKEWITZ, 1994, p. 38). Diante disso, Popkewitz (1994) compreende a teorização foucaultiana, de base histórica, como a maior contribuição de Foucault para o estudo do poder social. Nesse âmbito, ele explica o porquê da utilização do termo “epistemologia social” nos seus estudos:

⁷ Opto pela utilização da palavra “termo” na referência ao *currículo* para manter certa aproximação com a produção de José Augusto Pacheco (1996), que reforça, na sua obra *Currículo: teoria e práxis*, ancorado em autores como a educadora australiana Shirley Grundy (1987) e o teórico crítico Stephen Kemmis (1988), que o currículo é uma construção cultural, historicizada e social. Portanto, o autor afasta-se da ideia de currículo como um mero conceito em si mesmo.

Uso a expressão *epistemologia social* ao invés da noção de *episteme* de Foucault, com a finalidade de colocar meu trabalho dentro desse campo mais amplo de estudo, já que a ênfase do meu trabalho é dada ao conhecimento e relações institucionais dentro dos cenários históricos (POPKEWITZ, 1994, p. 38, grifos do original).

Para o curricularista, “esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio” (POPKEWITZ, 1994, p. 174). O autor salienta, ainda, que

o currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas. Fazer história como um estudo de epistemologia social é ver as cambiantes divisões de verdadeiro/falso em uma sociedade como relacionadas a relações de poder ao invés de como um resultado direto da existência de uma dada realidade (POPKEWITZ, 1994, p. 205-206).

Assim, ao longo das últimas três décadas, acompanhamos uma tríade que se refere ao Ensino Médio no Brasil: expansão, democratização e universalização. (KRAWCZYK, 2011). Esses processos não são da ordem da transposição e, por vezes, desenvolvem-se concomitantemente.

A democratização do Ensino Médio, acompanhando a própria democratização da educação brasileira, é muito recente. Marcos da sua efetivação podem ser percebidos em meados do século XX, mais precisamente na década de 1930, na Era Vargas. Em relação a tal período, vale pontuar que “o papel da educação nas estratégias biopolíticas de governo fica evidente com a criação, no primeiro ano do governo de Getúlio Vargas, do Ministério da Educação e Saúde Pública” (SILVA, 2015, p. 257). Assim, muito antes de problemas tal como a evasão conquistarem a pauta das discussões do Ensino Médio, discutiam-se, no Brasil, o acesso e a democratização do ensino nessa etapa.

No final dos anos de 1990 se intensificaram os movimentos internacionais em direção a reformas, visando à abordagem de novas possibilidades de organização curricular para a educação básica.⁸ Por meio do processo de democratização da escola pública brasileira, mobilizado fortemente a partir da década de 1930, a

⁸ Esta discussão é evidenciada na tese de Marta Luiza Sfredo, intitulada *A Produção da Neodocência no Ensino Médio Brasileiro na Segunda Metade do Século XX: entre a eficiência pedagógica e a renovação curricular* e disponível no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos no seguinte endereço: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9026/Marta%20Luiza%20Sfredo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Educação assume um papel de centralidade governamental nas pautas políticas e econômicas.

A reestruturação do ensino secundário ganha ênfase sobretudo no intuito de conferir maior organicidade a essa etapa escolar, visando à democratização do ensino na educação básica e produzindo contradição entre *democratização* das oportunidades e *qualidade* do ensino democratizado (BEISIEGEL, 2005). Tal processo tem sua exemplificação na Reforma Francisco Campos, instituída por meio do Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. A referida proposta estrutura o ensino em séries e propõe uma nova configuração curricular. Tal reforma organiza a educação secundária em duas etapas: ensino fundamental de cinco anos e ensino complementar de dois anos. Ainda, “o caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigência para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite” (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

A Reforma Francisco Campos é desenvolvida no âmbito do movimento escolanovista que, segundo Nascimento (2007), foi pautado por ideias educacionais renovadoras de um grupo de educadores, inspirados pelo pensamento de John Dewey. Tais educadores tornaram públicas suas aspirações por meio da elaboração do documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por ele e vários outros educadores.

Para esse grupo de educadores, conhecidos como *escolanovistas*, a escola pública, gratuita e leiga era vista como a condição ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais, em oposição a qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa ou política (NASCIMENTO, 2007, p. 80, grifos do original).

Ademais, a Constituição brasileira de 1934 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário posicionando o ensino secundário como não obrigatório e com caráter complementar, o que ratifica, segundo alguns autores (BEISIEGEL, 2005; NASCIMENTO, 2007), o status do ensino secundário como uma educação para a elite. Assim, a Constituição de 1934 se destaca como um marco histórico na forma de organização do ensino dessa etapa de escolarização, fomentando o dualismo entre o *ensino propedêutico* e o *ensino profissional*. Em termos históricos, o primeiro é considerado um ensino para a elite e o segundo é destinado a atender as camadas populares. “O dualismo entre ensino propedêutico

e profissional no ensino secundário foi confirmado na Carta de 1937, na qual fica claro que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos, os desvalidos de sorte” (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Em 1942, no Governo Vargas, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, instituiu uma série de mudanças na organização do ensino por meio da promulgação de Leis Orgânicas,⁹ movimento que tornou-se popularmente conhecido como Reforma Capanema. Entre outros aspectos, o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial, estabeleceu o seguinte:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (BRASIL, 1942).

Referido Decreto prevê o engajamento das indústrias em subsidiar a formação profissional de seus empregadores, transferindo a responsabilidade de qualificação profissional do Estado para os empregadores. Como ressalta Romanelli (1986), tal medida demonstra a preocupação do Estado em engajar as indústrias na qualificação e obrigá-las, de certa forma, a colaborar socialmente com a educação a ser ofertada a sociedade. “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 p. 155).

Com a Constituição de 1946, após o Governo Vargas, se consolida a responsabilidade da União de elaborar e fixar diretrizes e bases para a educação nacional. Nesse sentido, a primeira proposta de LDB foi construída e aprovada em 1961, sob a forma de Lei, com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estruturando o ensino secundário em dois ciclos: o ginásio (com duração de quatro anos) e o colegial (de três anos), além de abranger quatro cursos para o ensino técnico: industrial, agrícola, comercial e de formação de professores. (BRASIL, 1961). “Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema

⁹ Entre as Leis Orgânicas instituídas pelo Ministério da Educação entre 1934 e 1945 destacam-se: o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; o Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos – o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural” (NASCIMENTO, 2007, p. 82). Pode-se ressaltar, ainda, que “em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo território nacional, em cada nível e ramo” (ROMANELLI, 1978, p. 181).

Em 1964, com a instauração do regime militar no Brasil, como salienta Nascimento (2007), a educação no país foi sendo adequada conforme os interesses capitalistas em ascensão. Dentre as reformas educacionais realizadas durante o Governo Militar, 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), cria o ensino de 1º e 2º grau conforme nomenclatura que conhecemos atualmente. “O ensino de 2º grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante” (NASCIMENTO, 2007, p. 83). A LDB de 1971, dentre outros aspectos, extingue o exame de admissão para o Ensino Médio, dispõe sobre a fusão dos antigos cursos primários e ginásio e amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos.

Dessa forma, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, enunciada como a *Constituição Cidadã*, as possibilidades de modificações na educação são expandidas novamente. Diante de intenso debate e jogos de poder em relações de força entre variados segmentos da sociedade, a nova LDB é aprovada em 1996 pelos poderes Legislativo e Executivo e “[...] com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro, que articulava os interesses do Governo”. (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Com vistas à superação da perspectiva do dualismo dessa etapa, a LDB de dezembro de 1996 se configura como um marco no que tange à proposição de novas normativas curriculares, sob a influência de agências especializadas como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM). A LDB também definiu, em seu artigo 35, como finalidades do Ensino Médio: a preparação para a continuidade dos estudos; a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética; e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Ela dispõe, ainda, sobre a parte diversificada do currículo 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).

Em decorrência do processo anteriormente referido, documentos propositivos foram sendo elaborados e fomentados pelas mesmas agências e direcionados ao embasamento de decretos, normativas e leis que pautam o cerne curricular do Brasil. Dentre os documentos nos quais se percebe um movimento no que tange à aspiração de uma modificação organizacional curricular – e por meio dos quais podemos evidenciar nuances que possibilitaram a proposta de flexibilização curricular –, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)¹⁰ e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).¹¹

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) destacam que a ação administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e da escola deve ser coerente com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Além disso, o documento preconiza a adoção dos seguintes princípios pedagógicos como estruturantes do currículo: identidade, diversidade, autonomia e interdisciplinaridade (BRASIL, 1998).

Por sua vez, em consonância com a legislação pertinente, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010¹² e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010¹³ – que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – reiteram, especificamente quanto ao Ensino Médio, que esse nível consiste na etapa final do processo formativo da educação básica, devendo ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas. Já em 2010, referidas Diretrizes, no que diz respeito ao Ensino Médio, 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, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 9).

¹⁰ Originalmente instituídas por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

¹¹ Documento disponível no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 13 fev. 2020.

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 fev. 2020.

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 fev. 2020.

Nesse cenário destaque, também, o Plano Nacional de Educação (PNE), que defende “[...] uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social” (BRASIL, 2001).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, aprovadas em 2018 pelo CNE, preveem a prerrogativa da Educação a Distância (EaD) para essa etapa de ensino, sugerindo que até 20% da carga horária possa ser ofertada na modalidade a distância – percentual que, segundo o documento, pode ser ampliado em até 30% no Ensino Médio noturno e em até 80% na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto também indica que a modalidade EaD deve *contemplar preferencialmente o conteúdo diferenciado*, o que não impede a oferta do *conteúdo comum* a distância. O documento ratifica, ainda, a adoção de formativos, e defende a perspectiva da interdisciplinaridade. Quanto à flexibilidade, as DCNEM dispõem, 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).

De modo geral, o panorama das políticas educacionais brasileiras possibilitou que a flexibilização curricular ocupasse a ordem do dia, visando a produzir novas subjetividades que dialogassem com o contexto neoliberal. “Neste contexto, os itinerários formativos, 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). Neste movimento de flexibilização curricular e de individualização dos percursos formativos, há uma ênfase na centralidade do jovem e na produção de juventudes responsáveis pelos seus próprios projetos de vida (SILVA, 2014).

Com a BNCC, a Reforma do Ensino Médio será pautada em “[...] pelo menos três tipos de flexibilização: por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos” (FERRETI, 2018, p. 29). A partir da mobilização dos aspectos entendidos como fundamentais para a superação dos desafios que se impõem ao Ensino Médio de qualidade pela BNCC, podemos considerar a constituição de um processo de *economização da educação* que fomenta, na esteira do processo de individualização, a formação de sujeitos “empresários de si”.

De modo mais específico, pode-se afirmar que “na época atual, temos a celebração do sujeito empresário de si mesmo, do sujeito autogestor, da rede frouxa de relações de poder que acaba por fragmentar o social. A lógica não é mais necessariamente a do contrato coletivo” (KLAUS, 2011, p. 145). A noção da grade econômica que regula as lógicas de intervenção na escolarização torna-se, portanto, elemento potente para a compreensão do terreno em que tais reformas são produzidas e se proliferam, bem como serve para entender o contexto socioeconômico em que o ditame da flexibilidade no Ensino Médio se constitui. Entretanto, suspeito que o campo de emergência de tal condição seja muito mais complexo e híbrido.

Como pontuam Cunha e Lopes (2017) em reflexão contemporânea quanto à elaboração e instituição da BNCC, a análise pautada somente no âmbito econômico tende a desviar a percepção da inclusão de demandas em defesa dessas reformas curriculares, que por vezes fazem crítica ao interesse de certas corporações internacionais e às próprias teorias curriculares, contribuindo para a emergência de discursos potentes e colaborando para que as reformas introduzam novas normativas curriculares pautadas em uma “centralidade curricular” (CUNHA; LOPEZ, 2017). Tal centralidade, na BNCC do Ensino Médio, apresenta-se como a possibilidade de um currículo customizado, que propicie um percurso formativo, único e original. Essa centralidade curricular que uma base curricular nacional se propõe a fixar apresenta-se, no documento da BNCC, pautada na individualização formativa, em que a normatividade curricular se dá pela possibilidade da flexibilidade do currículo ofertado.

Diante de tais ressalvas realizo, a seguir, na busca por um breve mapeamento das discussões que circundam o tema de pesquisa, uma análise contextual das pesquisas acadêmicas que abordam a *flexibilidade* no Ensino Médio brasileiro. Por meio de uma revisão de literatura busco recorrências e lacunas quanto à temática, na via da constituição de um panorama analítico para a compreensão do objeto pesquisado.

2.2 A flexibilidade e suas proposições analíticas

Para compor um breve mapeamento a respeito dos contornos analíticos da temática pesquisada, com o intuito de promover uma aproximação ao campo e

delinear a discussão acerca dos sentidos de *flexibilidade* no Ensino Médio brasileiro empreendi as tarefas de busca e análise de trabalhos acadêmicos. Essa contextualização do objeto se deu por meio de dois movimentos: o primeiro teve por objetivo obter clareza sobre as principais questões metodológicas pertinentes à temática escolhida; o segundo movimento, mais funcional e focalizado, consistiu na seleção de trabalhos que contribuíssem para o delineamento do objeto.

No entanto, cabe fazer uma primeira observação: saliento que o exercício disposto neste trabalho não configura um “estado da arte” e/ou um “estado do conhecimento”, tampouco tem como objetivo esgotar o mapeamento das pesquisas acadêmicas relativas à temática. Tal levantamento se constitui como um movimento investigativo, que visa observar por quais contextos transitam as problematizações em torno da temática aqui investigada, evidenciando as dimensões significativas que a circundam.

Para tanto, inicialmente, realizei a investigação de trabalhos acadêmicos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),¹⁴ utilizando a combinação dos seguintes descritores: “flexibilização curricular”, “flexibilizações curriculares”, “flexibilidade curricular” e “currículo flexível”, sem delimitação de campo, na intenção de obter um panorama ampliado quanto aos sentidos de flexibilização curricular empregados em tais trabalhos. Quanto à temporalidade, optei pela pesquisa de trabalhos a partir de 2009, por questões de legislação e de acompanhamento da delimitação temporal do material empírico da presente pesquisa, com foco na contemporaneidade.

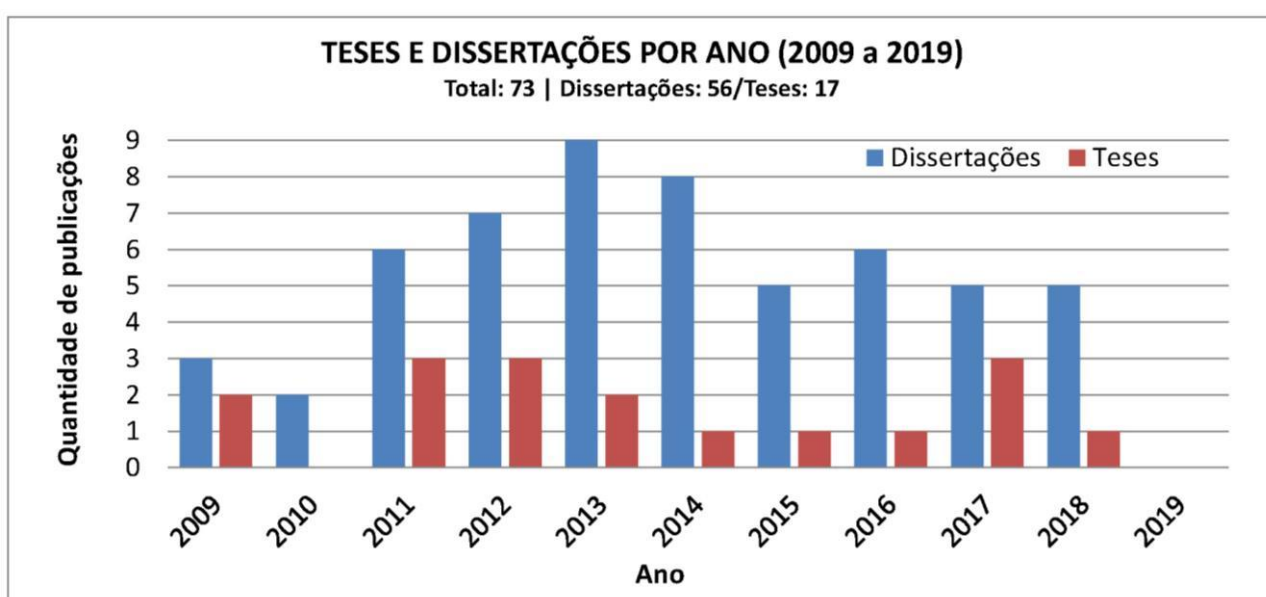
Na primeira imersão, encontrei 35 trabalhos, mais precisamente 26 dissertações e nove teses. Tais estudos foram tabulados e sistematizados por meio de uma planilha de categorização que se deteve a organizar e descrever os seguintes dados: a) título e ano de publicação; b) autor e orientador; c) modalidade (dissertação ou tese) e área de conhecimento; d) universidade e programa; e e) o sentido de flexibilização curricular empregado.

A referida categorização possibilitou a obtenção de um panorama geral referente às pesquisas, bem como o delineamento de alguns apontamentos ancorados nos trabalhos acadêmicos mapeados – esse processo foi fundamentado na leitura dos resumos. Diante disso, destaco uma produção maior de trabalhos nos

¹⁴ Desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

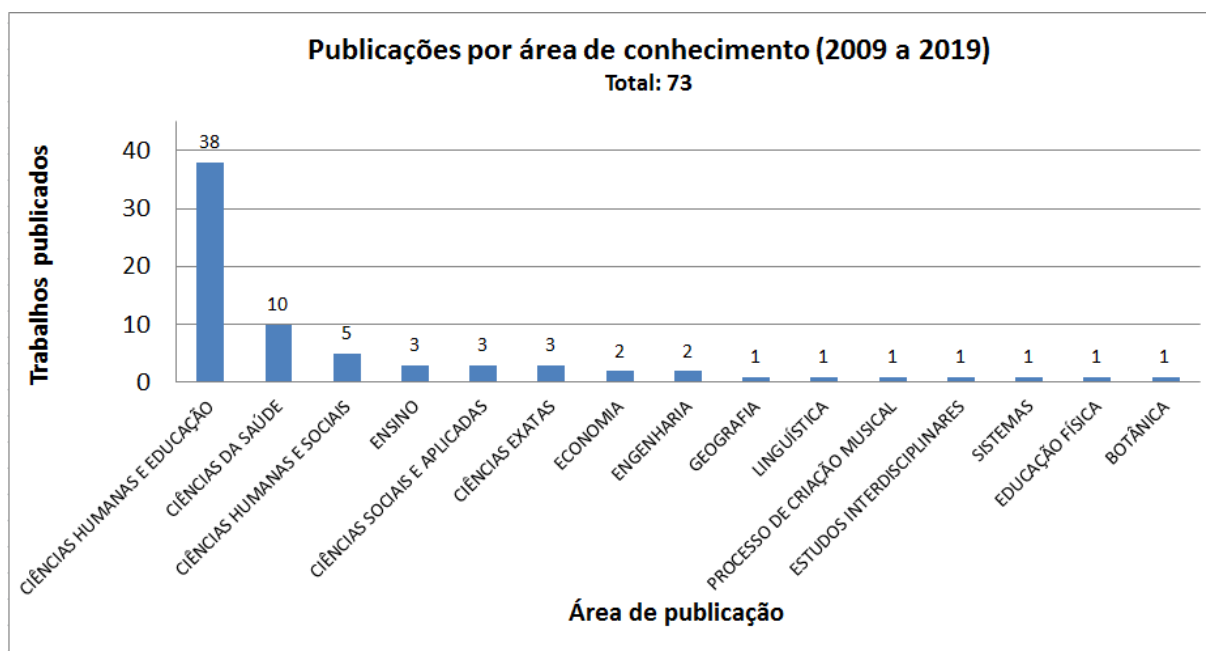
anos de 2014 a 2017 – fato que pode estar relacionado: à urgência de adequação do sistema às diretrizes curriculares dos cursos de Ensino Superior; à emergência do debate hodierno quanto à reformulação curricular da educação básica (por exemplo, os debates quanto à construção de uma base nacional comum curricular); e à constante discussão em torno da necessidade de avançar nas “adaptações curriculares”, aspecto que culmina no movimento de flexibilização dos currículos no âmbito da Educação Inclusiva, pertencente à modalidade de Educação Especial.

Gráfico 1 Teses e dissertações (por ano)



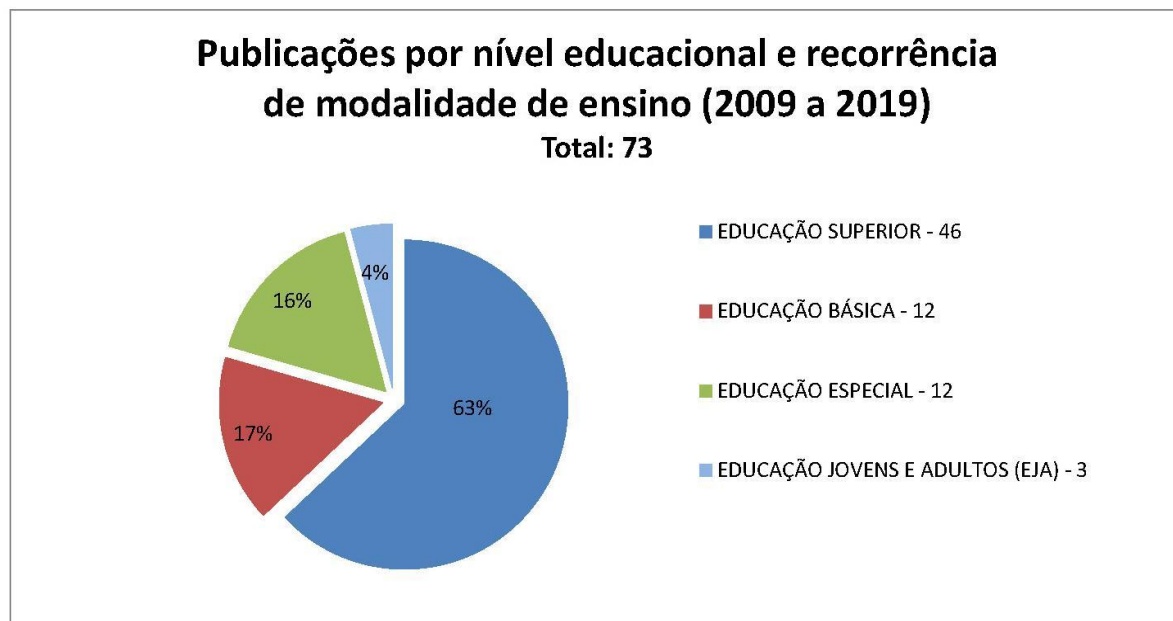
Fonte: elaboração própria.

Outro ponto a ser destacado é o da pluralidade das áreas de conhecimento em que os estudos estão inseridos, tais como Ciências da Saúde, Educação, Economia, Administração e Ciências Sociais. Embora, em sua grande maioria, os trabalhos se situem na área da Educação, saliento a transversalidade da temática e destaco o interesse e a inserção dos campos de saber da Economia e da Saúde no que tange ao contexto do currículo.

Gráfico 2 Publicações (por área de conhecimento)

Fonte: elaboração própria.

A transversalidade do tema é evidenciada, também, pelos níveis de educação escolar – educação básica e educação superior – e pela modalidade de ensino (Educação Especial, por exemplo), aspectos que perpassam os trabalhos em discussão. Observo que, dado o delineamento por modalidade de ensino, foi possível visualizar, também, movimentos/focos diferentes de pesquisa, conforme a modalidade e o nível observado.

Gráfico 3 Publicações (por nível educacional e recorrência de modalidade de ensino)

Fonte: elaboração própria.

Nesse contexto, os trabalhos relacionados à educação básica relacionam a flexibilização curricular tanto com a preparação para o ingresso no ensino superior quanto para o ingresso no mercado de trabalho, como inspiração para um currículo inovador e flexível e como forma de regulação social. Os trabalhos referentes à educação superior apresentam o sentido de flexibilização curricular atrelado às diretrizes curriculares dos cursos, à interdisciplinaridade, à precarização do trabalho docente e à tentativa de se alinhar a educação às demandas do mercado. Já os trabalhos relacionados à modalidade de Educação Especial propõem a flexibilização curricular como uma forma de constituição de currículos escolares “mais abertos”, que atendam às necessidades de aprendizagem do aluno com deficiência, e preconizam um currículo flexível, associado a uma prática pedagógica estimulante e atrativa, com foco nas particularidades dos estudantes.

Dentre as pesquisas mapeadas, as selecionadas para a leitura na íntegra foram aquelas que abordavam a flexibilidade curricular em interface com o Ensino Médio e que contemplavam aspectos relevantes à presente pesquisa, consistindo em fonte de compreensão e delineamento do objeto de estudo.

Quadro 2 Trabalhos selecionados

TÍTULO		ANO	AUTOR E ORIENTADOR	MODALIDADE E ÁREA(S) DE CONHECIMENTO	UNIVERSIDADE E PROGRAMA
1	Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)	2011	<u>Autora:</u> Flora Maria de Athayde Costa <u>Orientador:</u> Silvio Ancisar Gamboa Sanchez	Dissertação Área de conhecimento: Ciências Humanas/ Educação	Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação
2	A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?	2011	<u>Autora:</u> Cristina Helena Almeida de Carvalho <u>Orientador:</u> Francisco Luiz Cazeiro Lopreato	Tese Área de conhecimento: Economia	Universidade Estadual de Campinas (Instituto de Economia) Programa de Pós-Graduação em Ciências Econômicas
3	“Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares	2015	<u>Autora:</u> Renata Porcher Scherer <u>Orientadora:</u> Maria Cláudia Dal'Igna	Dissertação Áreas de Conhecimento: Ciências Humanas/Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos Programa de Pós-Graduação em Educação
4	Flexibilização Curricular: a proposta do ensino médio inovador e a profissionalização do ensinar	2016	<u>Autor:</u> Marcelo Barbosa Pinto <u>Orientadora:</u> Terezinha Corrêa Lindino	Dissertação Áreas de Conhecimento: Ciências Humanas/ Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Programa de Pós-Graduação em Ensino
5	Reforma Universitária e Flexibilização Curricular: uma análise do Reuni no Agreste Alagoano	2016	<u>Autora:</u> Lavoisier Almeida dos Santos <u>Orientadora:</u> Georgia Sobreira dos Santos Cêa	Dissertação Áreas de Conhecimento: Ciências Humanas/ Educação	Universidade Federal de Alagoas Programa de Pós-Graduação em Educação
6	Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: o princípio de flexibilidade	2018	<u>Autor:</u> Sérgio do Nascimento Senna <u>Orientador:</u> Harryson Júnior Lessa Gonçalves	Dissertação Áreas de conhecimento: Educação/Ensino em Ciências	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Faculdade de Ciências) Programa de

					Pós-Graduação em Educação para a Ciência
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria, após consulta ao banco de dados da BDTD.

Para fins de complementaridade realizei uma busca por artigos na base digital de periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando a combinação dos seguintes descritores: “flexibilização curricular” OR “flexibilizações curriculares” OR “flexibilidade curricular” OR “currículo flexível”, em todos os índices, sem delimitação temporal. Foram encontrados 16 artigos. Em movimento similar, também realizei uma seleção de trabalhos na Biblioteca Digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), buscando por artigos referentes ao Ensino Médio – etapa em que foram encontrados 64 trabalhos. Considerando os trabalhos encontrados em ambas as buscas, os artigos selecionados para leitura foram aqueles relacionados à reforma do Ensino Médio e que contemplavam discussões pertinentes à temática pesquisada.

Quadro 3 Artigos selecionados

	TÍTULO	AUTOR	ANO	BANCO DIGITAL
1	Políticas para o Ensino Médio: recontextualizações no contexto da prática	Jean Mac Cole Tavares Santos	2013	ANPEd (GT12 – Currículo)
2	Um breve exame das políticas curriculares para o Ensino Médio na América Latina	Roberto Rafael Dias da Silva	2015	ANPEd (GT12 – Currículo)
3	Formação no Ensino Médio, Escola e Juventude: preparar para quê?	Carlos Antônio Giovinazzo Júnior	2015	ANPEd (GT05 – Estado e Política Educacional)
4	Nota da ANPEd sobre a MP do Ensino Médio	ANPEd	2016	ANPEd (Documentos Institucionais)
5	A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Celso João Ferretti	2018	SciELO (Revista <i>Estudos Avançados</i>)

Fonte: elaboração própria, com base na pesquisa nos bancos de dados digitais da SciELO e da ANPEd.

Destaco, de maneira geral: a predominância da teorização crítica na condução das investigações; o cerne das discussões na influência de organizações internacionais no processo de elaboração das políticas educacionais brasileiras; e a recorrência de análises que apontam para um forte atravessamento do campo de saber econômico no fomento de políticas curriculares. Observo que a produção acadêmica relacionada ao objeto de pesquisa pode, ainda, ser considerada tímida – o que reforça a atualidade da temática, principalmente na área do Ensino Médio. Em contraponto, as discussões quanto à reforma desse nível de ensino e à necessidade de se construir *um novo Ensino Médio* não são uma inovação desse tempo, como apontam os trabalhos mapeados.

De modo geral, a busca por estudos referentes à flexibilização curricular no BDTD, na SciELO e na Biblioteca da ANPEd constituíram uma primeira aproximação ao termo “flexibilidade”, com o objetivo de mapear e compreender aspectos teórico-metodológicos, recorrências e lacunas inerentes à temática no âmbito do Ensino Médio.

2.2.1 Flexibilidade curricular: aproximação inicial em diálogo com as pesquisas brasileiras

Em setembro de 2016, diante do cenário da Reforma do Ensino Médio e da elaboração da BNCC, a ANPEd publicou uma nota institucional intitulada “Nota Pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio – MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo”.¹⁵ Entre outros aspectos, o documento faz referência à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241,¹⁶ que estabeleceu o congelamento dos gastos sociais por 20 anos e se articulou ao envio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que propõe a alteração do Ensino Médio. Entre outras críticas, a nota também salienta que tal medida “abre canais para a mercantilização da escola pública” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2016. p. 1). Uma ponderação nesse sentido é tecida por Silva (2015b) quando o autor afirma que “as políticas curriculares para o Ensino Médio têm sido alvo de um conjunto de investimentos políticos no contexto latino-americano” (SILVA, 2015b, p. 1).

¹⁵ Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/dl/1jrXU%2ATA0_MDA_65cd0_. Acesso em: 13 fev. 2020.

¹⁶ Disponível, em inteiro teor, no seguinte endereço: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichaDetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 13 fev. 2020.

Nesse sentido, Ferretti (2018) destaca que, embora a proposição da reforma do Ensino Médio por meio da MP 746 pareça, para muitos, uma ação governamental intempestiva, “[...] faz parte de uma etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei [PL] (6.840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados” (FERRETTI, 2018, p. 26).

Aspectos debatidos e criticados do PL 6.840/2013, tais como os itinerários formativos, por exemplo, permaneceram na redação da Lei 13.415, ainda que modificados. Assim, segundo o texto da Lei 13.415, “a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio” (FERRETTI, 2018, p. 26). A referida Reforma se fundamenta no discurso da “baixa qualidade” do Ensino Médio ofertado no Brasil, sustentado, principalmente, por avaliações de larga escala. Nesse âmbito, o que pode ser problematizado é o seguinte: “trata-se de pensar sobre o que os números são capazes de medir; refletir a propósito dos movimentos nas políticas de avaliação no intuito de contemplar as diferenças; e, sobre aquilo que escapa às avaliações em larga escala” (LOCKMANN, 2018, p. 889).

Entretanto, podemos perceber nuances do ditame de um currículo flexível desde a LDB de 1996, materializadas em diversas propostas de políticas curriculares direcionadas aos jovens dessa modalidade da educação básica. Ao desenvolver a dissertação intitulada *Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)*, Costa (2011) aborda as demandas do mercado de trabalho no âmbito educacional, a juventude no contexto do ensino médio e o que denominou “imperativo de desenvolvimento tecnológico”. A pesquisa objetivou, por meio de recorte temporal e legal – da LDB (1996) ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de 2009 –, traçar a formação escolarizada da juventude e da adolescência no Ensino Médio público brasileiro.

Logo no início da contextualização do seu objeto de pesquisa, Costa (2011, p. 3) utiliza-se da metáfora da fênix, evidenciando uma formação humanística e regeneradora para juventude, como uma possibilidade para o “renascer das cinzas” da escola pública. Valendo-se de uma teorização crítica para analisar o objeto da pesquisa (a formação da juventude do Ensino Médio no Brasil) e estabelecendo, como objetivo geral, identificar as concepções de juventude e de adolescência nos

documentos oficiais da educação, a autora aponta o Ensino Médio como um caminho para a superação das desigualdades, por meio de uma formação voltada à compreensão da vida e do mundo no exercício da cidadania plena.

A pesquisadora se refere, então, a um movimento de direcionamento dos documentos oficiais para o Ensino Médio – por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) – atrelado a uma preparação da juventude para o universo de “acumulação flexível”, fazendo referência a Harvey (2008 apud COSTA, 2011). Tal universo, segundo a autora, atua como um imperativo na era de avanços científico-tecnológicos, apontando para a abertura de uma nova vertente na contextualização curricular: a da flexibilidade.

Sob outra perspectiva, Sennett (2001) destaca que

[...] o regime flexível é tão político quanto econômico. As questões de flexibilidade tratam de coisas de economia política propriamente dita, e de encontrar formulações contrastantes [...]. Haverá limites para até aonde as pessoas são obrigadas a dobrar-se? Pode o governo dar às pessoas alguma coisa semelhante à força tênsil de uma árvore, para que os indivíduos não se partam sob a força da mudança? (SENNETT, 2001, p. 61).

Esse limiar entre o “dobrar-se” e o “partir-se” possibilita a compreensão da flexibilidade como um imperativo do nosso tempo que, como tal, atinge a todos com força, independentemente dos desejos. O currículo passa a ser flexibilizado mas, como ressalta Sennett (2001), as *práticas flexíveis* concentram-se muito mais nas forças que dobram as pessoas. Neste contexto, Costa (2011, p. 198) salienta a importância de que a identidade de iniciativas como o ProEMI seja voltada para a consciência crítica das desigualdades que se processam no âmbito da escola pública. “O seu papel maior não tem sido o social diante da miséria do mundo, mas sim segregador nos seus critérios de escolhas – triunfo ou fracasso!” (COSTA, 2011, p. 199).

Em consonância com a perspectiva crítica, Pinto (2016), em sua dissertação intitulada *Flexibilização Curricular: a proposta do ensino médio inovador e a profissionalização do ensinar*, propôs, como objetivo geral, “[...] analisar a proposta do Programa Nacional do Ensino Médio Inovador [ProEMI], por meios da legislação, da estrutura curricular e das metodologias recomendadas para o ensino médio brasileiro, de modo a discutir o novo perfil do professor” (PINTO, 2016, p. 17). Entre os objetivos específicos, o autor pretende discutir as relações pedagógicas na

adoção da flexibilização curricular. Para tal, ressalta que compreende essa flexibilização no âmbito das mudanças das práticas pedagógicas, afastando-se da compreensão do termo como um acréscimo de atividades complementares à estrutura curricular. Segundo Pinto (2016, p. 60), a discussão atual sobre flexibilizar o currículo “[...] exige repensar a lógica de fragmentação pela disciplinaridade”. Para o pesquisador, essa flexibilização, ao substituir o modelo de grade por uma nova organização curricular, rompe com o enfoque exclusivamente disciplinar e sequenciado, estruturado na hierarquização dos conteúdos.

Dado tal apontamento, Pinto (2016) destaca que o ProEMI se apresenta como uma estratégia para o enfrentamento dos desafios a serem confrontados na busca do novo Ensino Médio, pautado em um currículo inovador – o qual, por meio de Projetos de Reestruturação Curricular (PRP), ao revelar uma tática de redesenho curricular, apresenta-se como meta para uma educação de qualidade, que incluiria mais “tempo do aluno de permanência na escola” e revitalizaria “os processos de aprendizagem” (PINTO, 2016, p. 62). Assim, na visão do pesquisador, o documento pautado no “redesenho curricular”, estruturado mediante macrocampos, expõe a intencionalidade de uma organização curricular que pretende dar à escola características ativas e criadoras. Outro ponto salientado por Pinto (2016) refere-se a uma valorização do professor pela garantia de condições de trabalho mais dignas, uma vez que o Programa preconiza a permanência do docente em uma mesma escola, o qual, passando a dispor de dedicação exclusiva, usufrui de mais tempo de planejamento e tem maior participação nas tomadas de decisão de seu contexto escolar.

Em contraponto aos aspectos debatidos até então, Pinto (2016) ressalta a obscuridade do termo “inovação” no documento do ProEMI, o que pode significar, nas palavras do autor, “certo descaso com a cultura escolar histórica e socialmente consolidada” (PINTO, 2016, p. 97). Dessa forma, ao analisar a proposta de flexibilização apresentada pelo Programa, Pinto (2016) traz significativos elementos para uma possível leitura ambivalente da proposta de flexibilização curricular para o Ensino Médio, bem como pontua os prováveis contornos que esse conceito vai adquirindo na contemporaneidade.

Já na dissertação *“Cada um aprende de um jeito”*: das adaptações às flexibilizações curriculares, considerando o período de 1972 a 2012, Scherer (2015) aponta para uma mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações

curriculares, associada à “[...] mudança de uma sociedade disciplinar, com ênfase na constituição de sujeitos dóceis, para uma sociedade de controle, em que o foco é a constituição de sujeitos flexíveis” (SCHERER, 2015, p. 13). Essa flexibilidade estaria ligada à constituição de uma docência também flexível. Em tal contexto, segundo a pesquisadora, caberia ao professor elaborar estratégias para ensinar todos os alunos, considerando que “cada um aprende do seu jeito”.

As proposições de Scherer (2015) fornecem elementos relevantes para a compreensão do termo “flexibilidade” na atualidade, uma vez que a pesquisadora aponta subsídios para se pensar condições de possibilidade do desenvolvimento do imperativo de flexibilização curricular, permeado pela leitura da constituição de uma sociedade de controle que, para além de um currículo flexível, almeja modos de subjetivação na via da constituição de indivíduos flexíveis. É possível pensar, a partir da análise de Scherer (2015), no processo de individualização como um dos modos de subjetivação dessa sociedade de controle, considerando o desenvolvimento de uma aprendizagem singularizada.

Sob outro prisma, os estudos de Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014) fazem referência à “sociedade da aprendizagem” como uma possível leitura das condições socioculturais da atualidade, apontando para uma “[...] mudança de ênfase que as práticas educativas tiveram, ao orientar-se mais para a atividade do sujeito que aprende do que para os conteúdos ou para os processos de ensino” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 61). Os autores evidenciam um processo de produção de modos de subjetivação, pautados pela lógica de individualização, em que o projeto de uma formação para a vida toda se torna central e perpassa a esfera da flexibilidade.

Em outra perspectiva, o objetivo geral da tese de Carvalho (2011, p. 6) “foi compreender a relação complexa da política pública para a educação superior, entre 1998 e 2008”. Para tal, o estudo contemplou “a implementação da política educacional nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2008)” (op. cit., p. 6). No seu trabalho, Carvalho (2011) compreende a política pública como um conjunto sistêmico interdependente, de sete pilares, dentre os quais se encontra a flexibilização curricular. O delineamento da formulação da política pública, segundo a pesquisadora, se dá por meio de uma perspectiva multifacetada, estruturada nesses pilares – autonomia, centralização do poder decisório, avaliação, formação de

professores, flexibilização curricular, expansão e financiamento –, os quais se encontram intrinsecamente relacionados com uma visão sistêmica da educação superior, “da mesma forma que individualmente condicionam e são condicionados pelos demais” (CARVALHO, 2011, p. 26).

O que me interessa no diálogo com a escrita de Carvalho (2011) é a análise que a autora faz do eixo *política educacional de flexibilização da estrutura curricular*. A “novidade”, no período analisado por Carvalho (2011), estava no abandono do currículo mínimo para cada carreira e na sua substituição pelas diretrizes curriculares por área de ensino. Nesse sentido, “o diagnóstico do MEC é que o padrão de currículo mínimo conduziu ao engessamento e a uniformização do sistema, incompatíveis à realidade brasileira” (CARVALHO, 2011, p. 133).

Como discussão central referente à flexibilização curricular entendida como um dos pilares da política educacional, a pesquisadora pontua que, ao se dissolverem “as amarras do currículo mínimo”, promovem-se a inovação e o desenvolvimento de projetos pedagógicos direcionados às questões regionais, “às novas carreiras no mercado de trabalho”, que exigem “perfis profissionais diversificados” (CARVALHO, 2011, p. 133). Ainda segundo a autora, o fomento ao eixo da flexibilidade na política educacional se desenvolveu como uma possibilidade de superação da evasão nos cursos. Conforme destaca Carvalho (2011), a ideia de que o “currículo mínimo” seria o responsável pela evasão nas instituições de educação superior brasileiras contribuiu para a consolidação da flexibilização curricular como um eixo estruturante da política educacional.

Essa leitura da constituição da flexibilidade como um dos eixos estruturantes da política educacional e como um eixo organizador do currículo no âmbito da educação superior corrobora a compreensão e o mapeamento da constituição da flexibilização curricular no âmbito da educação básica – e, mais precisamente, na esfera do Ensino Médio. Embora, neste trabalho, eu me distancie das problematizações dessa tese para poder refletir sobre os sentidos que a flexibilização curricular no Ensino Médio adquire no momento contemporâneo, a leitura crítica realizada por Carvalho (2011) me faz refletir sobre a transversalidade do imperativo da flexibilização e sobre as demandas às quais esse imperativo se propõe a atender.

Também com o foco voltado para a problematização da flexibilização curricular no âmbito da educação superior, Santos (2016), em sua dissertação de

mestrado, analisa a implementação da flexibilização curricular no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca*. A pesquisa teve, como recorte temporal, o período de 2011 a 2016, e como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Dentre os apontamentos Santos (2016) salienta que o interesse da pesquisa foi analisar os impactos que a proposta de modelo curricular flexível – estruturada por troncos de conhecimento – teve na expansão e na interiorização da universidade. O trabalho destaca, como resultados, que a organização por troncos de conhecimento tem como finalidade o “barateamento da educação superior” e que ela “privilegia o ensino em detrimento da pesquisa e extensão” e gera um problema de “identidade” do curso (SANTOS, 2016, p. 115).

Em outro contexto, Senna (2018) discutiu, em sua pesquisa, o princípio de flexibilidade no âmbito dos currículos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTM). Segundo o autor, “constata-se que nos currículos prescritos e moldados existe uma prescrição de flexibilidade curricular que fragmenta a formação e possibilita a especialização a partir das demandas do mercado de trabalho” (SENNA, 2018, p. 5). Em relação ao conceito de currículos moldados e prescritos, Senna (2018) se ancora na definição de José Gimeno Sacristán, que compreende o currículo prescrito como aquele que é elaborado pelos órgãos político-administrativos que regulamentam o sistema educacional; por sua vez, o currículo moldado seria a interpretação dos currículos feita pelo professor quando ele elabora o plano de ensino. Nesse sentido, Senna (2018, p. 13) ressalta a Lei 9.394/1996 como uma espécie de currículo prescrito, que passa a definir as finalidades, no caso do Ensino Médio, nas vias de preparação para o trabalho e de desenvolvimento da flexibilidade nos estudantes, preconizando, entre outros aspectos, a capacidade de se adaptarem a novas condições.

Essa preparação dos jovens com fins de adaptação a novas condições sociais, culturais e econômicas é problematizada por Giovinazzo Júnior (2015), que reconhece a relevância da adaptação das novas gerações à vida em sociedade com um dos objetivos de toda ação pedagógica – “[...] porém, quando tal adaptação exige, predominantemente, a adesão à realidade estabelecida, a formação propriamente dita fica prejudicada” (GIOVINAZZO JÚNIOR, 2015, p. 8). Quanto à noção de flexibilidade, Senna (2018) destaca que esse conceito, presente “nas finalidades do Ensino Médio na redação da LDBEN [LDB], orientou a reforma do

Ensino Médio de 2017 e tornou-se um princípio norteador da articulação da Educação Básica com a Educação Profissional” (SENNA, 2018, p. 13).

Levando em conta as possibilidades de interseção destas pesquisas com a minha saliento, em especial, o fato de que tais estudos mobilizam práticas de flexibilização a partir de uma racionalidade política. Além disso observo, como apontamentos atinentes às pesquisas referidas, um processo de centralidade nas discussões e análises que regem a questão da flexibilidade na ênfase curricular, por meio de análise restrita ao contexto economicista, evidenciando uma lacuna na problematização e na leitura da objeto basicamente sobre uma ênfase específica. Tal proposição apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma recorrência e como uma lacuna na revisão dos trabalhos. Assim, na observação dessa recorrência nas análises e na interseção dessa lacuna, encontro uma linha tênue para desenvolver a presente investigação.

Dessa forma, compreendo o ditame da flexibilidade no bojo da *cultura do novo capitalismo*, em que adaptar-se com facilidade a narrativas instáveis da própria vida ao passo em que se busca o desprendimento das experiências passadas constitui-se como um modo de subjetivação dos indivíduos na contemporaneidade. Esses indivíduos, conduzidos em um cenário de exacerbada individualização, assumem riscos, independentemente das suas vontades. Ademais, no contexto biopolítico de promoção e condução da vida, políticas curriculares como a BNCC para o Ensino Médio encontram um campo fértil para a sua proliferação e engendram modificações no contexto escolar, mais precisamente na esfera curricular. Tais modificações parecem responder, na atualidade, no contexto educacional do Ensino Médio, a uma gama de estratégias e metodologias ditas como “inovadoras” e que, por sua vez, colocam o estudante no centro do processo e deslocam a ênfase do ensino para a aprendizagem. Esses aspectos são explorados no capítulo que segue.

3 A REVITALIZAÇÃO DAS PEDAGOGIAS ATIVAS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Figura 3 Novidades pedagógicas?



Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio Profissional e Tecnológico*, n. 38, 2018, p. 48.

Acompanhamos, na atualidade, uma chamada midiática para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras pautadas, majoritariamente, em metodologia ativas. Tais metodologias, contemporaneamente, estruturam-se na centralidade do aluno no processo de aprendizagem e sugerem como instrumentos, por exemplo, o método de projetos. Diante disso, apresentam-se enquanto possibilidades de renovação pedagógica para a educação básica brasileira.

Um exemplo dessa produção pode ser visualizado na *Revista Pátio*, que publicou, no ano de 2018, uma edição intitulada "Aprendizagem baseada em projetos". A publicação é inteiramente destinada à discussão do método de projetos e, logo no editorial, intitulado "A escola como um projeto", salienta que "o ano de 2018 marca um século da publicação do artigo *O método de projetos*, de John

Dewey [...]” (REVISTA PÁTIO, n. 38, 2018, p. 3, grifo do original). Ainda na mesma edição, há uma charge, escolhida para a abertura desse capítulo (Figura 3), que *satiriza* o método de projetos como uma *invenção* hodierna.

Em diálogo com o panorama de divulgação e enaltecimento de modelos de práticas pedagógicas inovadoras, organizações de assessoria pedagógica também passaram a dar visibilidade a tais iniciativas por meio do estímulo ao emprego de metodologias ativas. Na sua página na internet, estruturada sob o formato *blog*, a *Portabilis*¹ Tecnologia, por exemplo, expõe uma gama de sugestões dessas práticas para a educação. Numa publicação intitulada *Práticas inovadoras na educação: conheça 5 delas*, a *startup* explicita um conjunto dessas práticas como inspiração para educadores. “A primeira refere-se à utilização de técnicas de *Design Thinking*, metodologia utilizada no mundo corporativo capaz de despertar o sentimento de protagonismo dos estudantes” (SILVA; BAHIA, 2019). Como instrumento, propõe a utilização de *mapas mentais*, apresentando-os como uma forma de diagnosticar interesses, desejos e necessidades de cada aluno.

Da mesma forma, uma segunda abordagem sugerida como inovação pedagógica é articulada com vocabulário do campo de saber econômico e tem como objetivo estimular o *engajamento* do estudante por meio do desenvolvimento de competências sociais. “Engaje os alunos em ações com poder real de transformação no ambiente em que vivem”, “[...] Incentive a mobilização por causas, a colaboração, a interação, a inovação e a proatividade dentro e fora do ambiente escolar” (BLOG PORTABILIS, 2019).

A postagem aborda, também, a proposta de *gamificação* dos conteúdos, advertindo os professores: “pense bem: as pessoas são natural e inconscientemente interessadas por competição e socialização, talvez por isso estejamos tão conectados uns com os outros por meio de nossas redes sociais” (PORTABILIS, 2019). O texto reforça, ainda, a prática de *gamificação* como uma *opção assertiva*.

¹ A Portabilis se apresenta, em sua *homepage*, como uma “[...] *startup* de tecnologia que ajuda os governos municipais a superarem a falta de informação através de soluções inteligentes, para aumentar o impacto das políticas públicas de educação e assistência social, focando em transformações sociais e a garantia do acesso de todos os brasileiros aos seus direitos”. Dentre os municípios em que atua destacam-se: Ipiranga do Piauí (PI), Paragominas (PA), São Pedro de Água Branca (MA), Parauepebas (PA), Lucas do Rio Verde (MT), Balneário Camboriú (SC), Monte Alegre (RN) e Criciúma (SC). Disponível em: <https://portabilis.com.br/sobre/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

Nesse contexto, a gamificação dos conteúdos na educação pode ser uma opção assertiva para atrair a atenção dos alunos, pois funciona como jogos com rankings do bem – que premiam os melhores sem expor os piores –, competições, aventura, interação, medalhas e desafios que garantem efetivamente a execução das atividades pré-determinadas no planejamento pedagógico (PORTABILIS, 2019).

Dentre outros aspectos, o conteúdo elaborado pela organização *aconselha* a utilização de abordagens práticas de inclusão escolar e o *empoderamento* dos alunos, que devem ter voz e participação nos processos pedagógicos. Nesse sentido, a técnica de *design thinking*, o desenvolvimento de competências socioemocionais, a gamificação dos conteúdos, a abordagem de práticas de inclusão escolar e o empoderamento dos alunos compõem o escopo de *boas práticas* sugerido pela *startup* de tecnologia que presta serviços de assessoramento pedagógico para diversos municípios brasileiros.

Outra organização que oferece assessoramento pedagógico e educacional e que participa, inclusive, na fundação de processos de elaboração de políticas curriculares, também investe em publicações direcionadas aos professores brasileiros. As *Boas práticas em sala de aula: estratégias de professores de redes e escolas públicas que se destacam no Brasil*, publicadas pela Fundação Lemann, são um exemplo e resultam da pesquisa com 70 professores de redes que “[...] têm consistentemente alcançado ótimos resultados de aprendizagens” (FUNDAÇÃO LEMANN, p. 6, 2018). Diante disso, a facilitação do diálogo entre os alunos, o acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem, a resolução coletiva de situações-problema, a leitura frequente pelos alunos e experimentos em ciências são as estratégias destacadas na publicação como exemplos a ser seguidos.

Referias estratégias para inovação de práticas pedagógicas enfatizam a centralidade do aluno e fomentam a adoção de metodologias ativas como instrumento pedagógico, apresentando-se, na atualidade, como já mencionado, enquanto práticas inovadoras. Nesse sentido, é preciso problematizar tais iniciativas, já conhecidas por muitos educadores e que ganham ênfase de renovação na superfície educacional. Ainda interessa pensar, enquanto diagnóstico do presente, nas seguintes questões: Qual é a relação da busca por práticas pedagógicas inovadoras com a educação no atual contexto de constituição de uma Base Nacional Comum Curricular brasileira? Quais continuidades e discontinuidades podem ser observadas? E quais as condições de possibilidades para a emergência da

aprendizagem pautada na centralidade do estudante e da adoção de metodologias ativas como práticas educacionais?

Ao fazer uma breve incursão pela teorização contemporânea podemos observar a sinalização de uma mudança de ênfase na explicação dos processos educativos. Nesse sentido, Noguera-Ramírez (2011) aponta para um deslocamento da ênfase na instrução para a ênfase na aprendizagem como uma forma de leitura das condições educacionais atuais. O pesquisador defende a tese de que a educação se tornou uma das principais artes de governo desde o início do século XVI (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), culminando na constituição de uma sociedade educativa. Ele desenvolve a sua tese com o objetivo de mostrar a instauração de um processo de educação que se estende ao longo da vida – o projeto de uma sociedade educativa –, que já possuía condições de possibilidades anteriormente à sua emergência na modernidade.

Para tal, segundo Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014), evidenciam-se modos de pensar e praticar a Educação com a emergência de três figuras subjetivas em cada contexto: a do *Homo docilis*, um indivíduo dócil e capaz de aprender na sociedade ensinante ou a partir da Razão de Estado ensinante, correspondente aos séculos XVII e XVIII (contexto no qual a Didática se constituiu como o saber principal); a do *Homo civilis*, o homem civilizável na sociedade da instrução, correspondente ao final do século XVIII, quando as formas de saber privilegiadas eram as tradições pedagógicas modernas (francófonas, anglo-saxônicas e germânicas) e os conceitos de formação (*Bildung*) e de educação; e a do *Homo discens*, da sociedade da aprendizagem, em que a principal forma de saber é a psicopedagogia francófona e anglo-saxônica, no século XX, postulando “um indivíduo aprendente que já deve não só aprender, mas também aprender a aprender” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 54).

Em consonância com a proposição da constituição da sociedade da aprendizagem, o historiador David Hamilton (2002) a descreve como um *novo renascimento educacional*, no contexto da globalização: “a sociedade da aprendizagem adquiriu uma dupla finalidade em tempos de globalização. Ela é ao mesmo tempo uma fonte de desenvolvimento social e um meio de sobrevivência econômica” (HAMILTON, 2002, p. 190). O pesquisador salienta que os protagonistas da sociedade da aprendizagem defendem a ideia de que a educação tenha de passar por uma reengenharia, pois a escolaridade estaria morrendo. Como

consequência dessa sociedade de aprendizagem, Hamilton (2002) aponta, também, para a possível “morte” do professor, destacando que, nessa conjuntura, desconsidera-se o conhecimento como doutrina – contexto em que as “qualidades intelectuais” tornam-se fluídas. Dessa forma, “esta noção pressupõe que os alunos podem aprender a aprender e aprender a como ter flexibilidade para encontrar soluções para eventuais problemas” (HAMILTON, 2002, p. 191).

Como destacam Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), a sociedade da aprendizagem concentra o foco na aprendizagem e na produção do aprendiz; assim, a individualidade é pensada como algo a ser aprendido por toda a vida: “atualmente, o projeto é fabricar a individualidade da vida na Sociedade da Aprendizagem” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 84). Esse deslocamento da sociedade da instrução para a sociedade da aprendizagem, no âmbito educacional do ensino para aprendizagem, é materializado por políticas curriculares contemporâneas, tal como o documento da BNCC para o Ensino Médio, em que está expresso o acento educacional com foco na aprendizagem.

Essa aprendizagem ao longo da vida está intimamente ligada à expansão da governamentalidade² neoliberal, como explica Noguera-Ramírez (2011):

[...] a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do aprendiz permanente, do *Homo discentis*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagens ou cidades educativas (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230, grifo do original).

Com o indicativo da aprendizagem como prática educativa central desde o século XX observa-se, no século XXI, o predomínio das pedagogias psicológicas como estratégias para reger práticas pedagógicas como formas de desenvolvimento dos alunos. Assim, “atribui-se ênfase aos ritmos individuais dos estudantes, suas possibilidades de interesse e suas relações interpessoais, colocando em ação determinadas formas de investimento subjetivo” (SILVA, 2018, p. 554-555). Essas formas de investimento subjetivo pautam-se na criatividade e na liberdade de cada

² “Foucault utiliza o termo ‘governamentalidade’ para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar” (CASTRO, 2016, p. 190). Desta forma, compreendo *governamentalidade* como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2017, p. 429).

indivíduo: como ressalta Marín-Díaz (2015), os alunos tornam-se mais manipuláveis quanto mais liberados se sintam.

Ao atribuir centralidade ao aluno, a sua capacidade de aprender e, principalmente, a sua liberdade, “[...] constrói-se um novo perfil formativo como campo de investimento para a escolarização, materializado nas concepções de personalização e flexibilidade” (SILVA, 2018, p. 555). Nesse sentido, Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014) dispõem sobre a atualidade de continuar a “assinalar e a exemplificar a centralidade das práticas pedagógicas nas formas de praticar a condução da vida na Modernidade e sua relevância nos modos de condução contemporâneos” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 51).

Desde a primeira metade do século XX observa-se a defesa de práticas pedagógicas centradas no indivíduo. Com isso, saliento que a centralidade no aluno não é uma inovação do nosso tempo ou da atualidade, e sim uma possível revitalização das metodologias centradas nos estudantes, contempladas anteriormente pela gramática das pedagogias ativas, por meio de pensadores como o psicólogo suíço Édouard Claparède e o filósofo norte-americano John Dewey. Trata-se de pensadores centrais do ativismo que, em suas obras, já debatiam alternativas que colocavam o aluno no centro do processo de aprendizagem:

O movimento ativista ligava estreitamente a pedagogia às ciências humanas (a psicologia – em especial a psicologia “genética” – e a sociologia, sobretudo) e, simultaneamente, indicava também suas implicações políticas (caracterizada por uma forte orientação democrática) e antropológicas (destinados a formar um homem mais livre e mais feliz, mais inteligente e criativo) (CAMBI, 1999, p. 526).

Ressalto, ademais, que a centralidade no aluno, atribuída por Claparède (1973) e Dewey (2007), estava pautada respectivamente nos conceitos de *aptidão* e de *interesse*. Nesse sentido, acredito ser necessário fazer uma ressalva: a finalidade de tais autores não se convertia na produção de novos sujeitos competitivos, resilientes e flexíveis, pois essas são características típicas do “neossujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016), fabricado no contexto do neoliberalismo. Assim, Dewey (2007) salienta que

se o ser vivo que experimenta é um pleno participante das atividades do mundo a que pertence, então o conhecimento é um modo de participação valioso na medida em que é efetivo. *O conhecimento não pode ser a visão ociosa de um espectador desinteressado* (DEWEY, 2007, p. 96, grifo nosso).

Enquanto Claparède (1973) ressalta que

é quase desnecessário demonstrar a existência, no homem e na criança, da diversidade de aptidões. Salta aos olhos. Este é hábil nas operações do espírito, aquele prefere as ocupações manuais, é um artista, outro matemático etc. (CLAPARÈDE, 1973, p. 165, grifo nosso).

A abordagem de Édouard Claparède influenciou estudos e pensadores ao longo do século XX, com destaque para os estudos sobre o desenvolvimento humano por meio do conceito de *educação funcional*. O psicólogo, no texto *A Escola Sob Medida* – que exerceu forte influência nos estudos escolanovistas³ no Brasil –, tece contribuições significativas quanto à escolarização. Claparède (1973) concentra a sua argumentação no núcleo do conceito de *aptidão* e salienta quatro eixos estruturantes da sua proposição: a “existência de diversidades individuais”; a “necessidade pedagógica de lhes dar atenção”; as “maneiras de levá-las em conta e reformas por fazer”; e “a maneira de determiná-las, diagnóstico e seleção” (CLAPARÈDE, 1973, p. 166).

Como *aptidão*, Claparède (1973, p. 167) define “uma disposição natural a comportar-se de certa maneira, a compreender ou sentir de preferência certas coisas ou a executar certas espécies de trabalho”. Nesse sentido, o pensador dá ênfase às capacidades naturais do indivíduo por meio de uma abordagem funcional e de base biológica. Ele compreende a escola como uma espécie de laboratório e o professor como um despertador de necessidades intelectuais e morais – um observador do desenvolvimento naturalista da criança. Além disso, o pensador defende que o docente também deve buscar diferenças qualitativas nas aptidões dos alunos.

A existência das diferenças individuais é defendida por Claparède (1973, p. 167) como algo natural e que *salta aos olhos*. Ainda em relação às aptidões, o autor faz referência a sua diversidade, salientando que elas variam de um indivíduo para outro, apresentando diferenças quanto à qualidade e à quantidade. Ao mesmo tempo,

³ A Escola Nova nasce como um movimento de revisão e crítica. “Seu alvo é sua própria antecessora, a assim chamada pedagogia tradicional. Para os revisores, a realidade anterior é entendida como a síntese de muitos vícios pedagógicos, e sua nova forma de compreender a educação pretende-se a antítese virtuosa do que vinha acontecendo. A pedagogia nova é, por isso, reconhecida como uma das maiores reviravoltas no pensamento educacional do século XX. Os precursores da Escola Nova remontam, contudo, aos séculos XVIII, com J.-J. [Jean-Jacques] Rousseau, e ao XIX, com Dewey, Pestalozzi e Froebel” (MESQUITA, 2010, p. 63).

o autor diferencia *aptidão* de *gosto* ao proferir que “pode-se ter gosto por uma espécie de trabalho, sem ter a necessária aptidão” (CLAPARÈDE, 1973, p. 168).

Ao referir-se ao aluno médio, o psicólogo ratifica que “é preciso mencionar as diversidades dentro do que pode chamar aptidão geral ou inteligência global, que se determina tirando a média de todas as aptidões particulares” (CLAPARÈDE, 1973, p. 171). Nesta perspectiva, embora considere que alguns indivíduos “são mais inteligentes, outros menos”, Claparède (1973) destaca a importância da diferenciação pedagógica para esses indivíduos conforme as suas particularidades – o que, a seu ver, a escola do seu tempo não conseguia fazer. Neste sentido, o autor desenvolveu uma forte crítica à escola de sua época:

Mas, o que é lastimável é o fato de a escola pensar ter realizado tudo, quando atribuiu esta nota, quando estabeleceu tal distinção. Esta determinação é, para ela, um ponto de chegada, quando deveria ser um ponto de partida: os fortes, os medíocres e os fracos não são tratados diferentemente, são obrigados a andar no mesmo ritmo, o que é nocivo, a uns e outros (CLAPARÈDE, 1973, p. 172).

Outra característica ressaltada por Claparède (1973) na defesa de uma “escola sob medida” é a importância de a aprendizagem ser pautada nas “capacidades naturais” de cada indivíduo, ratificando que é preciso “obedecer à natureza das crianças”: “um indivíduo só produz na medida em que se apela para suas capacidades naturais, e que é perder tempo querer, por força, desenvolver nele capacidades não possuídas” (CLAPARÈDE, 1973, p. 174).

Quanto à ideia de um currículo flexível, embora o pesquisador não tenha se detido a problematizar as questões curriculares e o currículo escolar propriamente dito, ele já tecia importantes significações na via da produção de uma organização curricular que considerasse, na sua elaboração, as aptidões naturais de cada indivíduo; ou seja, ele criticava o sistema de programas uniformes que, nas suas palavras, era considerado com um tratamento “antinatural”:

Na corrida de obstáculos que constitui um ano escolar, empurrados, atropelados, fartos, nossos filhos, por uma espécie de apreensão, bem natural, dirigem todas as suas preocupações, senão todas as suas energias, aos ramos de estudo para os quais não sentem disposição particular. Gastam-se no trabalho ingrato de cultivar o solo estéril e de deixar inculto justamente aquele que prometia uma bela colheita (CLAPARÈDE, 1973, p. 175).

Ao discorrer sobre a maneira de levar as aptidões em conta, o psicólogo apresenta uma questão provocadora à sua própria proposição de educação funcional: “Que fazer para as aptidões serem respeitadas e exploradas em vista do maior bem para o possuidor?” (CLAPARÈDE, 1973, p. 178). Ele responde ao questionamento centrando a resolução da questão na liberdade que deve ser dada a cada indivíduo, objetivando-se o máximo aproveitamento das suas aptidões, em uma *escola ideal*. Ao inferir a inexistência dessa escola ideal, o autor dispõe sobre possíveis soluções imediatas e sobre as combinações que podem ser feitas entre elas, quais sejam: classes paralelas, classes móveis e seções paralelas.

As classes paralelas, na concepção de Claparède (1973, p. 179), tentariam embasar uma pedagogia da diferenciação, sendo a classe forte para os mais inteligentes e a classe fraca para os alunos com maior dificuldade. Nessas classes, o mais importante, segundo o pesquisador, seria dividir os alunos conforme o que podemos chamar, na nomenclatura atual, de níveis de desenvolvimento. Em outras palavras, “as diferenças qualitativas e de espírito” devem se sobressair às “diferenças quantitativas e de capacidade de trabalho” (op. cit., p. 179) na disposição das classes paralelas.

Como objeção, o próprio pensador reconhece que a repartição em dois grupos não seria possível devido à variabilidade de aptidões em um mesmo indivíduo – ou seja, ter aptidão para matemática não significa, necessariamente, ter aptidão para o aprendizado de línguas, por exemplo. Diante de tal problemática, Claparède (1973) reconhece que a divisão proposta, por classes paralelas, não resolveria a questão das aptidões. Pautando-se em tais condições, o autor reforça que o importante é *diferenciar* em vez de *hierarquizar*, e que essa ideia fixa de hierarquia vem do emprego de técnicas como formas de *aguilhoar os alunos*. A partir disso, Claparède (1973) defende a centralização no interesse como uma via contrária a essa hierarquização: “o interesse, eis a grande alavanca que dispensará as outras” (op. cit., p. 182). Essa mudança de ênfase defendida pelo autor – da hierarquização para diferenciação – ganha tónus na pedagogia contemporânea. Como aponta Silva (2018, p. 557), “a forma escolar delineada por Claparède permitirá o desenvolvimento das pedagogias diferenciadas nas condições contemporâneas”.

No que tange às classes móveis, Claparède (1973, p. 185) esclarece que elas seriam uma espécie de “[...] sistema que permite a um aluno seguir aulas de graus

diferentes nas diversas matérias”. As seções paralelas, por sua vez, representariam possibilidades de escolha mas, mesmo assim, tratariam mais de direções diferentes de estudo “[...] do que de caminhos abertos para o desenvolvimento das aptidões” (op. cit., p. 186). Ao fim, Claparède (1973, p. 187) salienta que não se pode ter “uma escola para cada aluno”, que o “indivíduo é tudo” e que, tendo em vista o próprio interesse da coletividade, torna-se necessário o maior rendimento possível do educando. O autor ainda pontua que a *escola sob medida* significa “[...] apenas uma escola adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que se acomode tão perfeitamente aos espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o pé ou para o corpo” (CLAPARÈDE, 1973, p. 187).

Nessa lógica argumentativa, na centralidade das aptidões individuais e na concepção da *escola sob medida*, busco elementos para a compreensão dos deslocamentos contemporâneos – da ênfase da instrução para a ênfase na aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) – e das implicações curriculares e pedagógicas que novos aspectos para a gestão da escolarização engendram no âmbito educacional. Exemplo disso é a promoção de processos de aprendizagem individualizados e personalizados, pautados no interesse e na escolha de cada indivíduo – em analogia à teorização claparèdiana, trata-se de aprendizagens *sob medida*.

Em encontro à concepção do indivíduo como central nos processos educacionais, o filósofo John Dewey discorre, na obra *Democracia e Educação*, sobre suas análises na defesa de uma educação democrática. O pensador norte-americano compartilha da corrente filosófica do pragmatismo, que investe na relação entre prática e teoria, considerando que as ideias só fazem sentido se servirem para a resolução de problemas reais. A educação, para o pensador, perpassa uma verdadeira situação de experimentação, fomentada pelo interesse do indivíduo. Na presente obra, Dewey (2007) realiza uma crítica ao pensamento educacional pautado em dualismos e, como substituição, propõe a ideia de continuidade para pensar o processo educacional. Nesse movimento teórico destaca a oposição entre o conhecimento empírico e o conhecimento racional, assim definidos:

O primeiro [conhecimento empírico] refere-se aos assuntos cotidianos, serve aos propósitos do indivíduo comum que não tem ocupação intelectual especializada e insere suas necessidades em uma espécie de relação funcional com o ambiente imediato. Esse conhecimento é depreciado, se não desprezado, como puramente utilitarista, desprovido de significado cultural. [...]

Supõe-se que o conhecimento racional seja algo que toca a realidade de um modo intelectual e definitivo, que seja almejado por ser o que é, para terminar em uma compreensão puramente intelectual, não se degradando ao ser aplicado ao comportamento (DEWEY, 2007, p. 90-91).

Essa distinção, segundo Dewey (2007), corresponde sociologicamente à inteligência usada pela classe trabalhadora e pela classe culta, enquanto que, filosoficamente, tal distinção dá conta da diferença entre o particular e o universal. Nesse sentido, “a experiência é um conjunto de particularidades” e “a razão lida com o universal, com os princípios gerais” (DEWEY, 2007, p. 91). O filósofo salienta, ainda, que, no âmbito educacional, o aluno precisa aprender tanto informações específicas quanto certas leis de relações gerais.

Em decorrência disso, Dewey (2007) problematiza a antítese dos dois sentidos da palavra aprender. O pesquisador ressalta que, se de um lado aprender significa a soma de tudo que é conhecido e transmitido pelos livros e pelas pessoas cultas, “[...] de outro lado, aprender significa alguma coisa que o indivíduo faz quando estuda” (DEWEY, 2007, p. 91-92). O dualismo que aqui se coloca, segundo o filósofo, é entre a compreensão do conhecimento como algo externo e objetivo e o entendimento do conhecimento como algo interno, subjetivo, psíquico. No que se refere ao equivalente educacional desse dualismo, Dewey (2007) destaca a separação entre método e conteúdo.

Outro dualismo apontado pelo autor é entre a passividade e a atividade no ato de conhecer. Dessa forma, o conhecimento racional seria controlado pelo contato direto, e o conhecimento das coisas espirituais pela apropriação dos meios de “potencial energia mental” (DEWEY, 2007). Na mesma sequência exploratória, ele comenta, ainda, a oposição entre o intelecto e a emoção, como se as emoções fossem privadas e não tivessem relação com o trabalho intelectual. “Todas essas separações culminam no distanciamento entre saber e fazer, entre teoria e prática, entre mente como fim e o espírito da ação e o corpo como seu órgão e seu meio” (DEWEY, 2007, p. 93).

Ao destacar os dualismos existentes no campo educacional, Dewey (2007) dispensa discorrer sobre os muitos males que provêm de tais concepções e defende a ideia da *continuidade*. Como argumentação contrária a tais dualismos aponta para o avanço da fisiologia que, segundo o pesquisador, mostrou que os fenômenos mentais interagem com o sistema nervoso (físico), o qual, por sua vez, seria o responsável pela interação entre o ambiente e o interior: “[...] o cérebro é o

maquinário de uma constante reorganização da atividade, de modo a mantê-la contínua” (DEWEY, 2007, p. 94-95). Um segundo argumento em oposição às dualidades apresentadas advém, então, das teorias evolutivas, em que a doutrina da evolução se situa precisamente na ênfase dada à continuidade entre as formas humanas mais simples e as mais complexas, até se chegar ao homem. O ser humano, no uso da sua inteligência, seria capaz, então, de relacionar-se com o ambiente, obtendo dessa relação o conhecimento: “o conhecimento não pode ser a visão ociosa de um espectador desinteressado” (DEWEY, 2007, p. 96).

O terceiro argumento está relacionado ao método experimental como meio de obtenção do conhecimento. Segundo Dewey (2007), esse método apresenta dois aspectos: por um lado, só podemos conceber algo como conhecimento quando produzimos mudanças físicas que “[...] concordem com a concepção adotada e a confirmem”; por outro lado, o pensamento é útil “quando a antecipação de consequências se faz com base na completa observação das condições presentes” (op. cit., p. 96-97). Ao mesmo tempo, o pensador defende a experiência como algo a ser vivenciado e motivado pelo interesse, por meio de situações da *vida real* na escola democrática. Ele enfatiza que a Educação não deve só preparar para a vida, mas ela é a própria vida – o que me possibilita pensar, juntamente com Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 74), que “uma sociedade da aprendizagem nos é apresentada pelo pragmatismo de Dewey”.

Diante disso, a função do conhecimento, para o filósofo norte-americano, “é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências. A palavra livremente assinala a diferença entre o princípio do conhecimento e o princípio do hábito” (DEWEY, 2007, p. 99). Enquanto *construir conhecimento* implica *agir livremente*, diante de novos desafios e com base em experiências passadas, o conceito de hábito afasta-se do de conhecimento, não dando margem para a mudança das condições quando algo inesperado acontece. Nesse sentido,

um conhecimento idealmente perfeito representaria essa rede de interconexões, de maneira que qualquer experiência passada poderia significar uma vantagem para lidar com o problema apresentado em uma nova experiência. Em resumo, enquanto um hábito apartado do conhecimento nos fornece apenas um método de abordagem único e fixo, conhecimento significa que uma seleção pode ser feita levando em conta um conjunto muito mais amplo de hábitos (DEWEY, 2007, p. 100).

Tanto Claparède (1973) como Dewey (2007) colocam o aluno como elemento central nos processos de aprendizagem, em um processo voltado para as individualidades. Atribuem aos conceitos de *aptidão*, *interesse* e *experiência* os eixos para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada ou para uma pedagogia democrática, respectivamente. Saliento que ambas as concepções subjazem às propostas pedagógicas na atualidade, porém com outra roupagem:

[...] essas lógicas perfazem a escolarização contemporânea, tanto pela opção de metodologias ativas baseadas em soluções didáticas inovadoras, quanto pela seleção dos conhecimentos escolares, dimensionadas no âmbito de uma personalização dos percursos formativos (SILVA, 2018, p. 560).

Cabe ressaltar que o âmbito em que as pedagogias pensadas por Édouard Claparède e John Dewey estavam inseridas era diferente do contexto brasileiro. A exemplo disso, no século XX, enquanto se vivia em um cenário de ampla industrialização no país, com uma agenda democratizadora em andamento, tais questões já não eram pauta em outros países ocidentais, pois lá a escola, por exemplo, já era para todos.

Assim, a ideia da escola centrada no aluno – tanto no que explica Claparède, pelas aptidões e capacidades individuais de cada um, quanto na visão de Dewey, em que o centro está no interesse e na experimentação –, embora embase a pedagogia contemporânea, torna-se problemática se pensada anacronicamente. Em contrapartida, isso nos fornece lentes para compreender o mundo contemporâneo, no qual leituras do momento atual nos provocam e nos levam a pensar no fato de a sociedade ter se tornado uma escola: “o trabalho dos cidadãos em vista de um futuro interminável é um assunto de ordem educacional. [...] Eis porque a noção da *Escola como Sociedade de Dewey* foi remodelada na forma de *Sociedade como Escola*” (POPKEWITZ; OLSSON; PERTERSSON, 2009, p. 83).

Embora observemos, no cenário atual, um movimento de retomada das metodologias ativas, opto por me referir a tal processo como uma revitalização das pedagogias da primeira metade do século XX. Essa “revitalização” tem um elemento para sua reemergência, entre outras possibilidades de instauração, no contexto da flexibilidade – mais precisamente, no ditame da flexibilização educacional. Dessa forma, problematizo um possível deslocamento no que tange à organização curricular no âmbito da escola nova no Brasil, na primeira metade do século XX: o cenário em que o centro está pautado no aluno por meio da aptidão, da experiência

e do interesse dá lugar, na contemporaneidade, a uma organização pautada numa aprendizagem estilizada, para além de flexibilizada, em que o aluno ainda se encontra no centro do processo, mas o objetivo, para além dos já abordados na esfera econômica, inscreve-se no âmbito estético. Tal proposição, a ser desenvolvida na subseção que segue, refere-se a um deslocamento e, como tal, não significa uma substituição e/ou transformação, podendo por vezes haver coexistência entre esses dois cenários.

3.1 Novo programa curricular contemporâneo: da Escola Nova à Sociedade da Aprendizagem Estetizada

Embora as concepções que centram o processo de aprendizagem no aluno – desenvolvidas tanto por Claparède quanto por Dewey – tenham inspirado a inserção de metodologias ativas na escola brasileira (mais precisamente pelo desenvolvimento do trabalho pedagogicamente organizado por projetos), elas não devem ser pensadas como uma transposição fiel da proposta destes autores. Tal ação tomaria, superficialmente, as teorizações cada pensador. Por sua vez, essas teorizações exigem uma análise densa e aprofundada. Mas o que busco tensionar, neste momento, colocando em suspeita o discurso da necessidade de uma retomada das metodologias ativas na atualidade, é o pensamento sobre as demandas que elas buscam atender no contexto educacional contemporâneo.

Atualmente acompanhamos, no cenário educacional, um clamor⁴ por uma possível retomada das metodologias ativas como práticas pedagógicas centrais na escola. Tais propostas, denominadas *desenvolvimento de projetos*, *pedagogia de projetos* ou *aprendizagem baseada em projetos* (ABP) – expressões que contemplam, assim, a polissemia que o termo adquire contemporaneamente –, retomam a superfície educacional, porém de forma revitalizada. Isso implica uma problematização quanto à finalidade de tais práticas, bem como quanto ao modo como elas são concebidas no presente. Em outras palavras, implica refletir sobre quais demandas estas práticas se propõem a atender, de modo a problematizar um

⁴ Exemplos disso são a notoriedade e a ênfase que impressos pedagógicos dão à aprendizagem por projetos. Nesse sentido, observo que a edição n. 38 da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* é integralmente dedicada para o assunto ao ser intitulada “Aprendizagem baseada em projetos”. Ao encontro disso, a reportagem de capa da *Revista Nova Escola* de 25 de junho de 2018 intitula-se “Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado”. A proposta é a de que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem.

processo de possível revitalização das metodologias centradas no aluno – que, no século XXI, passam a pautar práticas pedagógicas e curriculares flexíveis, inovadoras, democráticas e sob medida.

Ao descrever a escola de seu tempo, o pedagogo americano Willian Heard Kilpatrick (1978) anuncia importantes ressignificações produzidas em relação à escola. Ele aponta para uma série de mudanças sociais e culturais, que exigem uma *nova educação*, e retoma a teorização de Dewey, colocando-se como seu discípulo mais fervoroso. O autor afirma o seguinte:

É claro que a escola de hoje é inteiramente diferente da de vinte, ou trinta anos atrás. A primeira impressão para os espíritos rotineiros nem sempre é agradável. Nota-se menos precisão na simetria do trabalho coletivo, mais movimento individual, menos marchas em fila. Às mais das vezes, há cadeiras móveis e não carteiras; mesmo estas não são dispostas em filas (KILPATRICK, 1978, p. 63).

Diante de tal constatação, o pedagogo norte-americano descreve essas diferenças e considera a forma como as crianças se relacionam tanto com o espaço como entre si mesmas. Assim, são observadas distinções no rumo de uma autonomia dada às crianças, motivada pela sua própria iniciativa. Quanto à disciplina, Kilpatrick (1978) ressalta que tal conceito, no *velho sentido do termo*, é um problema que vai desaparecendo – o que se deve, em parte, segundo o autor, às exigências sociais e à sua consequente influência nos últimos tempos. Nesse sentido, “a escola, sob certos aspectos, avançou para satisfazer a novos imperativos” (KILPATRICK, 1978, p. 64).

Diante da nova situação de produção da civilização moderna e do movimento de atraso moral-social, Kilpatrick (1978) se propõe a analisar as mudanças da vida e as suas consequências para a escola – as quais estão, segundo ele, em via de transformação. Para tal, recebem destaque três orientações principais neste sentido, além das exigências sociais direcionadas à escola, que reclamam uma “educação nova” e que resultam, por sua vez,

[...] do retardamento moral-intelectual, em comparação com o progresso material; do declínio da moral autoritária, e do caráter desconhecido do futuro em mudança; a par com isso, de causas menores de transformação social, exigidas pela tendência democrática, e pelas mudanças de vida, por efeito da grande indústria. Com risco de extrema concisão, podemos assim fixar a orientação a seguir: primeiro, moralização inteligente, com o porquê explicativo da conduta, sempre servindo de base aos respectivos quês; segundo, métodos de combate a problemas sociais não resolvidos; e

terceiro, necessidade da formação de caracteres morais fortes, firmados em critérios e atitudes sociais liberais (KILPATRICK, 1978, p. 66).

Aspetos dessa mudança – como a nova psicologia, mudanças na família e na vida coletiva – requerem que a escola se torne um lugar no qual a criança *viva*. Nesse sentido, a escola deve ser um ambiente onde a criança possa viver e no qual aprender significa “[...] adquirir um modo de comportamento. Uma coisa foi aprendida, quando em tempo oportuno, essa espécie de conduta pode realizar-se e se realiza” (op. cit., p. 68). Essa aprendizagem se dá no âmbito daquilo que é bem-sucedido: na leitura de Kilpatrick (1978, p. 70), só aprendemos aquilo em que temos êxito, pois o fracasso se torna uma aprendizagem esquecida. Assim, o aprendizado “[...] segue a direção estabelecida pelo desejo, propósito ou intenção de quem aprende”.

Como outra condição para aprendizagem, o pedagogo americano salienta a experiência real, em que se transpõe o que foi aprendido a uma nova situação. Essa nova situação, além de permitir o uso do que já foi aprendido em outro momento, deve conter em si algo que desencadeie a utilização da aprendizagem estabelecida anteriormente. Assim, quanto mais semelhantes forem as situações, maior probabilidade de transferência haverá entre elas. Nessa concepção, não existe aprendizagem isolada, e “[...] nunca aprendemos uma coisa de cada vez, mas sempre muitas coisas ao mesmo tempo” (KILPATRICK, 1978, p. 72).

Além disso, o autor, ao constatar o confronto entre a nova e a velha escola, faz críticas ao velho regime escolar, descrevendo-o como um sistema inadequado, em que as crianças se sentem obrigadas a adquirir conhecimentos na via da produção de resolução de problemas passados. Ele defende mudanças na vida escolar no caminho da construção de uma escola mais democrática, com mais participação dos estudantes, além da necessidade do desenvolvimento de modos de comportamento.

Nesta conjuntura, Kilpatrick (1978, p. 75) salienta que é preciso enfrentar um futuro desconhecido, em que há necessidade de adaptar-se rapidamente – contexto que exige uma nova espécie de aprendizado, de “[...] métodos de ação eficaz, em situações novas”. Por essas condições, o autor se permite descrever a espécie de escola de que precisamos: uma escola penetrada de vida, “de um viver real”, com “um ambiente propício á atividade dos alunos” e com professores que compreendam

que o desenvolvimento verdadeiro deve propiciar “elementos de autocontrole, sempre crescente” (KILPATRICK, 1978, p. 77).

Em suma, para Kilpatrick (1978), dentre as principais funções da “escola nova” estão: i) ser um local de oportunidades para uma experiência ativa; ii) formar pessoas de “caráter”, ou seja, que bastem a si mesmas; e iii) promover experiências de caráter social. Esses aspectos pautam a proposta de desenvolvimento de projetos desenvolvida pelo autor, em que o interesse é o fio condutor do processo de aprendizagem. Tal metodologia centra-se em uma educação em prol da atividade do aluno, preparando-o para o enfrentamento de situações reais, desenvolvendo nele a aceitação da responsabilidade e a utilização do pensamento para um exercício conveniente, por meio de um processo de “interesse ativo”:

A atividade do aluno, em empreendimento ou *projetos* que ele possa sentir como seus, é o que vemos cada vez mais disseminado nas melhores escolas do mundo moderno. É esse fator que deve caracterizar o trabalho da *escola nova*. Ele constrói o caráter, a personalidade forte que desejamos. Nenhuma outra forma de trabalho promete tanto daquilo que a civilização agora está carecendo (KILPATRICK, 1978, p. 83, grifos nossos).

A nova concepção de programa sugerida por Kilpatrick (1978) na constituição da *escola nova*, em substituição às velhas experiências escolares, continua a propor a reconstrução da experiência por meio de uma reconfiguração da concepção de *matérias de ensino* e de *programa*. Se antes o antigo conceito visava uma civilização estática e implicava transmitir aos jovens um arranjo sistêmico de soluções advindas do passado, diante de um futuro desconhecido, torna-se necessário “[...] acentuar o uso ativo da experiência passada, e sua adaptação a situações inéditas” (KILPATRICK, 1978, p. 84). O pensador destaca, ainda, que os professores devem se tornar cada vez menos necessários e que se deve atribuir maior autonomia e controle à nova geração: “precisamos, pois, deixar de interferir, afastando-nos inteiramente deles? De modo algum. Trabalhamos com caracteres em formação. Precisamos auxiliá-los a se desenvolverem” (KILPATRICK, 1978, p. 87).

Ao descrever o novo programa, o pesquisador salienta que sua proposta consiste em experiências, e não em matérias, embora ele utilize esse conceito. Segundo ele, o “novo programa” tem como “essência” “[...] levar a criança a uma situação ativa” (op. cit., p. 85), visando o desenvolvimento de comportamentos. Dessa forma, o programa não deve ser elaborado e pré-estabelecido anteriormente, e sim ser direcionado com o intuito de promover o desenvolvimento dos alunos. Em

outras palavras, trata-se de um *programa aberto*, que seria constituído por meio do interesse dos alunos em atividades que proporcionem experiências ao mesmo tempo ativas e reais.

Essa abordagem de uma aprendizagem baseada em projetos, sustentada nas teorizações de Dewey (2007) e detalhadamente descrita por Kilpatrick (1978) – que a denominou como *um novo programa* –, ganha visibilidade privilegiada em uma *sociedade da aprendizagem*. As mudanças e condições socioculturais e políticas são descritas por múltiplos quadros de leitura – Sennett (2006), Lipovetsky e Serroy (2015), Noguera-Ramírez (2014), Popkewitz (2009) e Hamilton (2002), para citar alguns –, em que autonomia, flexibilidade, criatividade, inovação e estetização são conceitos importantes e dialogam com a prática de trabalho por projetos. Nesse âmbito, embora a prática da aprendizagem baseada em projetos reemerja na superfície educacional com potência, torna-se necessário problematizá-la, colocando em suspeita as suas finalidades, que parecem não convergir com a visão dos pensadores da primeira metade do século XX.

Um dos percussores da defesa de uma aprendizagem por projetos, referência no âmbito educacional brasileiro, o educador Fernando Hernández (1998) destaca que o trabalho por projetos se aproxima muito mais de uma concepção do que de um método de trabalho. O autor descreve este último como algo dotado de procedimentos, instrumentos e técnicas pré-estabelecidas, o que destoa da compreensão do trabalho por projetos educacionais. Em entrevista recente à *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, Hernández (2018) reforça que o que se entende por projetos na atualidade tem muitas versões, com diversos propósitos. Além disso, “[...] não é o mesmo que Dewey e Kilpatrick propuseram, em uma época na qual o fordismo era a lógica predominante na organização da sociedade, do trabalho e da escola” (HERNÁNDEZ, 2018, p. 19).

Dois movimentos científicos tecnológicos que perfazem a educação na atualidade podem ser pensados como redesenho para o trabalho por projetos e para as características que o processo adquire no século XXI: o movimento *Maker* e a educação *STEM/STEAM*. O primeiro trata-se de um movimento iniciado nos Estados Unidos há mais ou menos duas décadas, em meados de 1970, desencadeado principalmente pela revolução do computador pessoal e influenciado pela cultura *Do It Yourself (DIY)*, traduzido para o português como “faça você mesmo”. O segundo é um acrônimo em inglês que representa a integração entre as áreas de Ciências

(*Science*), Tecnologia (*Technology*), Engenharia (*Engineering*), Matemática (*Mathematics*) e Arte (*Art*). Esses movimentos pautam uma reconfiguração nas práticas pedagógicas e curriculares atuais, sustentados na tríade que agrupa interdisciplinaridade, protagonismo dos alunos e aprendizagem *mão na massa*, contexto em que

[...] a força matriz dos projetos STEAM/Maker são desafios reais, nos quais os alunos, por meio de estratégias de *design thinking*, trabalho coletivo colaborativo e busca em múltiplas e diferentes fontes de pesquisa, podem desenvolver e realizar projetos autorais, relevantes para os seus próprios projetos de vida (FILARDI, 2018, p. 17).

Entre as múltiplas aproximações dessas propostas de metodologias ativas – que se autoproclamam inovadoras nos dias atuais –, considerando a teorização pensada por Claparède (1978) e Dewey (2007), já discutidas anteriormente, cabe salientar alguns possíveis afastamentos que nos permitem colocar sob suspeita a possível aproximação entre as práticas ativas contemporâneas e as pedagogias da primeira metade do século XX. Podemos elencar que, nas concepções das pedagogias ativas concebidas por Claparède (1973), Dewey (2007), e Kilpatrick (1978): a escolarização é algo presente; o professor é concebido como um observador e um propositor de experiências reais; e a escola é vista como um laboratório de diferenciação pedagógica, como um espaço que reproduz a *vida real*. Já na proposição do trabalho por projetos no século XXI, podemos observar nuances de esmaecimento do ensino na *sociedade da aprendizagem*, de uma possível ausência da figura do professor em processos de aprendizagem flexíveis e inovadores e de um possível enfraquecimento da escolarização no processo de exacerbada individualização, no contexto de aprendizagens singulares, individuais e estilizadas.

Esses movimentos colocam um elemento a mais na problematização da aprendizagem pautada na centralidade do aluno para além do interesse, da aptidão e da experiência: o *design* que, no século XXI, torna-se um categórico para a *estetização pedagógica* (SILVA, 2019) curricular, da aprendizagem e da escola, em consonância com a orientação da flexibilidade como eixo organizador do currículo.

3.2 A estetização das práticas curriculares na cultura pré-figurativa: um quadro de leitura do presente

A antropóloga norte-americana Margaret Mead, em sua análise das três *fases culturais* denominadas por ela denominadas *pós-figurativas*, *cofigurativas* e *pré-figurativas* (referindo-se, respectivamente, ao passado, ao presente e ao futuro), alerta para uma crise atual atribuída a uma mudança de velocidade avassaladora, em que ocorrem o colapso da família como instituição, a decadência do capitalismo e o triunfo da tecnologia – em termos totais, a falência final do sistema. Além disso, a pensadora salienta que há um conflito mais fundamental entre os que acreditam que o presente apenas encarna uma intensificação da nossa cultura – contexto em que os pares estão substituindo os pais como modelos de conduta – e os que acreditam que, na verdade, estamos ingressando em uma etapa da evolução cultural totalmente nova. Entretanto, a autora ressalta que “[...] a maioria dos comentadores, apesar de suas diferenças nos critérios, continuam a se concentrar essencialmente no futuro como uma extensão do passado” (MEAD, 1971, p. 97).⁵

A pesquisadora, baseada no estudo de povos primitivos para estabelecer paralelos analíticos referentes a sua cultura em relação à cultura ocidental (mais precisamente à cultura norte-americana), aponta para uma ruptura geracional. Neste sentido, segue tensionando o que denominou *revolta dos jovens* em todo o mundo e, como condição principal para tal, a constituição de uma *comunidade global*. Segundo a antropóloga, a maioria dos “observadores” desse contexto considera a rebelião adolescente como uma forma exagerada. Entre seus argumentos estão o entendimento de que o jovem passa por duas fases: uma em que se identifica com um modelo – seja o dos pais, professores ou irmãos mais velhos – e outra em que se revolta contra esse “modelo”, reivindicando a sua própria personalidade. Além disso, a autora aborda a leitura que descreve o homem autônomo que emerge no presente sem uma ruptura violenta com o passado. Nesse contexto, seu trabalho também trata da compreensão de que a “rebelião juvenil” tenta retomar o descontentamento com os pais para preservar o ímpeto das revoluções organizadas por seus avós. De uma forma ou de outra, Mead (1971) ratifica que análises de casos isolados de diferentes países não dão conta de explicar a ruptura geracional

⁵ Tradução livre de: “La mayoría de los comentaristas, no obstante sus diferencias de criterio, continúa enfocando esencialmente el futuro como una prolongación del pasado” (MEAD, 1971, p. 97).

como uma condição cultural – e a prova primária disso é que tal ruptura abrange todo o mundo.

Ao salientar que é possível analisar as culturas pós-figurativas e as configurativas em termos da lentidão ou rapidez das mudanças sem considerar a natureza desses processos, Mead (1971) afirma que o contraste entre as mudanças do passado e do presente só é evidenciado claramente quando a sua natureza é especificada. Em outras palavras, aponta-se para a urgência da problematização densa da natureza dos processos de mudanças culturais, de seus ritmos e dimensões, para que se tenha uma compreensão sólida da atualidade:

Penso que o problema urgente é delinear a natureza da mudança no mundo moderno, incluindo seu ritmo e dimensões, a fim de entender melhor as distinções que precisam ser estabelecidas entre a mudança do passado e a que está registrada atualmente (MEAD, 1971, p. 99).⁶

Para tal, a autora reporta a análise antropológica com a descrição densa dos modelos pós-figurativos e explica como podemos compreendê-los por meio do estudo das culturas antigas, como uma forma de elucidação do que está acontecendo no mundo contemporâneo. Como ressalta Mead (1971), a ruptura geracional do presente abarca todo o mundo – é única e incomparável ao passado.

Além disso, ao se indagar “quais são as novas condições que têm desencadeado a revolta juvenil em todo o mundo”, Mead (1971, p. 101) aponta que a primeira delas é o aparecimento de “uma comunidade mundial”, inter-relacionada e conectada em razão das informações que uns têm dos outros. Salienta, ainda, que, pelo que se sabe, “[...] dentro do período arqueológico não havia uma comunidade única e inter-relacionada desse tipo”.⁷ Portanto, a instauração de tal modelo de comunidade configura-se como uma das primeiras condições para a nova reconfiguração cultural que se estabelece na atualidade.

As velozes viagens aéreas em escala mundial e os satélites de televisão que giram em torno do mundo são exemplos da estrutura dessa comunidade única, em que acontecimentos registrados em um ponto da terra estão quase que imediata e simultaneamente ao alcance de todo o mundo. Essa comunidade engendrou,

⁶ Tradução livre de: “Pienso que un problema urgente consiste en delinear la naturaleza del cambio en el mundo moderno, incluyendo su ritmo e dimensiones, para así entender mejor las distinciones que es necesario establecer entre el cambio del pasado y el que se está registrando en la actualidad” (MEAD, 1971, p. 99).

⁷ Tradução livre de: “[...] dentro del período arqueológico no existió ninguna comunidad única, inter-relacionada, de este tipo” (MEAD, 1971, p. 101).

segundo Mead (1971), mudanças culturais significativas. Nesse sentido, a Revolução Industrial do século XIX foi substituída por outras formas mais básicas de energia; a Revolução Científica do século XX permitiu uma multiplicação da produção agrícola; e a Ciência facilitou, por meio do uso de computadores, avanços intelectuais. E o mais importante é que “[...] essas mudanças foram registradas quase simultaneamente, dentro do ciclo de vida de uma geração e que o impacto da ideia de mudança é global” (MEAD, 1971, p. 102).⁸ Dessa forma, assim como ressalta a autora, homens com distintas tradições culturais confrontam-se no presente no mesmo tempo cronológico.

Nesta conjuntura, na cultura pós-figurativa, as crianças aprendem com seus pares; na cultura cofigurativa, tanto as crianças como os adultos aprendem com seus pares; e na cultura pré-figurativa os adultos também aprendem com as crianças. Assim, os adultos jovens, *imigrantes neste tempo*, têm como único modelo suas próprias adaptações e inovações. “E os anciãos que os acompanharam, amarrados ao passado, não puderam fornecer modelos para o futuro” (MEAD, 1971, p. 103).⁹ Segundo a antropóloga estes indivíduos, nascidos após a Segunda Guerra Mundial, formam uma geração extremamente isolada, pois nenhuma outra geração teria experimentado uma mudança tão maciça e veloz. Tal aspecto ocasionou, no mundo contemporâneo, uma *crise de fé* que se deve, pelo menos em parte, segundo a estudiosa, ao fato de que os adultos não sabem mais do que os próprios jovens sobre o que eles experimentam: “[...] hoje os adultos não podem adotar uma atitude de certeza para impor imperativos morais aos jovens” (MEAD, 1971, p. 112).¹⁰

Em consonância com a leitura antropológica de Margaret Mead, o pedagogo Mariano Narodowski, em sua obra intitulada *Un mundo sin adultos*, sustenta a tese contemporânea de que estamos vivendo uma sociedade com medo de envelhecer, em que o poder de verdade se encontra na fala dos jovens e negligencia a fala dos mais velhos. Essa obra visa aprofundar a análise dos elementos constitutivos da infância construídos na modernidade para entender o que tem sido o itinerário através do qual transitam infância e adolescência. “Mas falar de infâncias e

⁸ Tradução livre de: “[...] es que estos cambios se han registrado casi simultáneamente, dentro del ciclo vital de una generación y que el impacto de la idea de cambio es mundial” (MEAD, 1971, p. 102).

⁹ Tradução livre de: “Y los ancianos que los acompañaban, atados al pasado, no podían proporcionarles modelos para el futuro” (MEAD, 1972, p. 103).

¹⁰ Tradução livre de: “[...] hoy los adultos no pueden adoptar una actitud de certidumbre para plantear imperativos morales a los jóvenes” (MEAD, 1972, p. 112).

adolescentes significa também se referir a adultos: o fim da infância é supostamente uma contrapartida menos pensativa, embora igualmente preocupante: no final da vida adulta” (NARODOWISK, 2016, p. 24).¹¹

Narodowski (2016), sustentando-se na obra do sociólogo norte-americano Neil Postman, intitulada *O desaparecimento da Infância* (1982), afirma que a televisão como tecnologia cultural apagará e/ou atenuará os limites estabelecidos entre crianças e adultos. Em outras palavras, ambos terão acesso às mesmas informações e, conseqüentemente, ocorrerá a destruição dos segredos guardados pelos mais velhos – o que conduziria ao desaparecimento da infância por efeito de equalização, de uniformização. Nessa via, apontando para a quantidade de referências contemporâneas à obra do teórico das comunicações Neil Postman, Narodowski (2016, p. 17) atribui tal feito à crescente importância, nos debates sociológicos, das mudanças no status da infância moderna e das previsões quanto à sua provável extinção. O autor também salienta a emergência, com a tecnologia, de um território onde ninguém mais duvida do governo soberano dos mais jovens, onde as crianças são consideradas *nativas digitais* – e os adultos, *meros imigrantes*.

Ao propor uma leitura das mudanças sociais e culturais de um mundo sem adultos, o pedagogo salienta a potência produtiva de tal proposição analisando: a emergência de novos estereótipos; os novos milionários criadores de mídias sociais virtuais como o *Facebook*, por exemplo; os debates quanto à possibilidade de a criança ser considerada um sujeito pleno de direitos; os embates em relação à responsabilização penal; a centralidade da criança como consumidora e a mercantilização do seu corpo; a aparição do *gosto infantil*; o investimento na captação desses *novos clientes*; a expansão dos videogames multifamiliares, no *conforto da casa*; e a intensificação da violência escolar – a era do *bullying*.

Dessa forma, Narodowski (2016) aponta para a inversão, nos anos 1970, da discussão sobre as crianças, em que *novas infâncias* são concebidas por meio da compreensão das mudanças sociais recentes. O autor defende, ainda, que não devemos ficar horrorizados com as mudanças a que assistimos, que os adultos também mudam e que as sucessivas mudanças culturais acabam de diluir o perfil adulto tradicional.

¹¹ Tradução livre de: “Pero hablar de infancias y adolescencias significa también referirnos a los adultos: el fin de la infancia supone una contraparte menos pensada, aunque igual de inquietante: el fin de la adultez” (NARODOWISK, 2016, p. 24).

Em outras palavras, e voltando à hipótese central de Postman e a algumas incógnitas, ele mantém o mundo dos mais velhos para os mais jovens e, pelo contrário, os adultos mergulham no conhecimento, na estética e nas identidades de crianças e adolescentes buscando encontrar respostas para o mundo futuro (NARODOWSKI, 2016, p. 23).¹²

Neste cenário atual de apagamento das fronteiras geracionais e de extrema fluidez material, os pensadores franceses Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2015), na sua obra *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*, problematizam como o mercado e a arte pela estética, na hipermodernidade,¹³ coadunam com a produção em massa – e ao mesmo tempo, personalizada – de produtos estéticos que representam o prazer estético da originalidade: “uma quantidade crescente de produtos entra na era da padronização de massa, da estética à la carte, comandada pelos gostos pessoais do consumidor” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 230).

Ao evidenciarem um processo de estetização em nível mundial, Lipovetsky e Serroy (2015) descrevem sua constituição por meio de quatro períodos históricos: a *estetização ritual*, em que as convenções estéticas estavam em conexão com o meio religioso; a *estetização aristocrática*, que ocorreu no período da Idade Média ao século XVIII, em que o centro estava na emancipação do artista quanto aos ensinamentos religiosos; a *moderna estetização do mundo*, dos séculos XVIII e XIX, em que o capitalismo se tornou o sistema econômico e os artistas estavam mais livres para desenvolver suas obras; e a era *transestética*, em que se constituiu um novo cenário – o das sensações, das experiências sinestésicas, dos prazeres.

Como processo central da estetização do mundo, os pensadores descrevem a instituição de um *capitalismo artista* como o novo modelo socioeconômico: “o capitalismo artista tem de característico o fato de criar valor econômico por meio do valor estético e experimental: ele se afirma como um sistema conceitor, produtor e distribuidor de prazeres, de sensações, de encantamento” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 34). Esse capitalismo produz e é produzido em um cenário de exacerbada fluidez estética, em que o olhar para o sensível perpassa a economia como um todo

¹² Tradução livre de: “En otras palabras, y volviendo a la hipótesis central de Postman, ya pocas incógnitas guarda para los más chicos el mundo de los más grandes y, al contrario, los adultos hurgan en el saber, la estética y las identidades infantiles y adolescentes tratando de encontrar respuestas para el mundo futuro” (NARODOWSKI, 2016, p. 23).

¹³ O filósofo Gilles Lipovetsky utiliza o termo “hipermoderno” como uma leitura da sociedade e do momento atual, em superação ao “rótulo pós-moderno”, que, segundo o autor, já “ganhou rugas”. Ele nos provoca a pensar no seguinte: “hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hipertexto – o que mais não é *hiper*? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa?” (LIPOVETSKY, 2004, p. 52, grifo do original).

e no qual aspectos privilegiados da lógica do consumo passam a ser a experiência sensível, o simbólico, o prazer, o afetivo.

Diante desse contexto, Lipovetsky e Serroy (2015) dividem o *capitalismo artístico* em três fases. A primeira fase, que vai do primeiro século do capitalismo de consumo à Segunda Guerra Mundial, caracteriza-se pela restrição aos centros urbanos, com a instituição da moda da alta costura, do cinema e da publicidade. A segunda fase, que se iniciou em meados do século XX (1950-1980), caracteriza-se pela intensificação desse capitalismo artista, que estabelece a lógica artista como poder econômico. Por fim, a terceira fase, de dimensão transestética, perdura até os dias atuais, contexto em que o hiperconsumo atinge escala mundial.

Assim, a fase III aparece ao mesmo tempo como a exacerbação do “complô da moda” da fase II e como a subversão da sua lógica organizativa fordiana. O cursor do sistema se deslocou: o que era limitado se tornou “híper”, abrindo um novo horizonte para a aventura artista do capitalismo (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 231).

É nessa fase III do capitalismo artista que se constitui “um mundo *design*” – “[...] essa nova roupagem em que territórios ficam indistintos, em que se esfumaçam as fronteiras entre arte e design” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 241). Esse *design*, segundo os autores, é universal, multidimensional, indeterminado, híbrido, transestético: “[...] eis-nos no tempo hiperconsumista da hibridização dos territórios e das formas” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 243).

Dessa forma, ao adquirir um produto, o consumidor passa a adquirir sensações. Em outras palavras, “não se trata de conceber um objeto racional e funcional em si, mas de despertar os sentidos, suscitar experiências e sensações” (op. cit., p. 253). Neste contexto, acentua-se significativamente o *vetor da individualização*, em que os sujeitos, para além de adquirirem produtos, consomem originalidade, personalização, em um processo de individualização por padronização. Cria-se uma nova roupagem, uma estetização, e busca-se práticas que inspirem – cenário em que a vida estetizada não está voltada somente para a fabricação de capital humano para competir, mas tem a variável de se tornar original.

No cenário de uma cultura pré-figurativa, de um mundo sem adultos, de uma estetização do mundo, constitui um quadro de análise educacional contemporâneo. Cada vez mais termos como “protagonismo”, “responsabilização”, “autonomia”,

“liberdade”, “inovação”, “originalidade” e “flexibilidade” perpassam as políticas educacionais brasileiras e tornam-se recorrentes nas metodologias pedagógicas intituladas inovadoras, bem como na publicização de práticas tidas como “modelos inspiradores”. A exemplo disso,

a atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BRASIL, 2017, p. 21).

Políticas curriculares cujo cerne estrutural compreenda o aluno como elemento central, pautando a aprendizagem em detrimento do ensino e preconizando exacerbada individualização, autonomia e liberdade, coadunam com o processo de *estetização pedagógica*. Nessa perspectiva, *ser original* ultrapassa os objetivos da fabricação de subjetividades flexíveis, resilientes, adaptáveis, típicas do neossujeito. Um processo não anula o outro, mas ambos fornecem elementos substanciais para a consolidação do movimento de constituição da flexibilidade no Ensino Médio brasileiro, que se instaura como proposta estruturante do currículo e de suas práticas, na via de uma *estetização pedagógica*. “Em termos contextuais, talvez estejamos diante da emergência de um novo arranjo capitalista, no qual as questões da estética, do design e da inovação são potencializadas, inclusive em termos de novas tecnologias pedagógicas” (SILVA, 2019, p. 116).

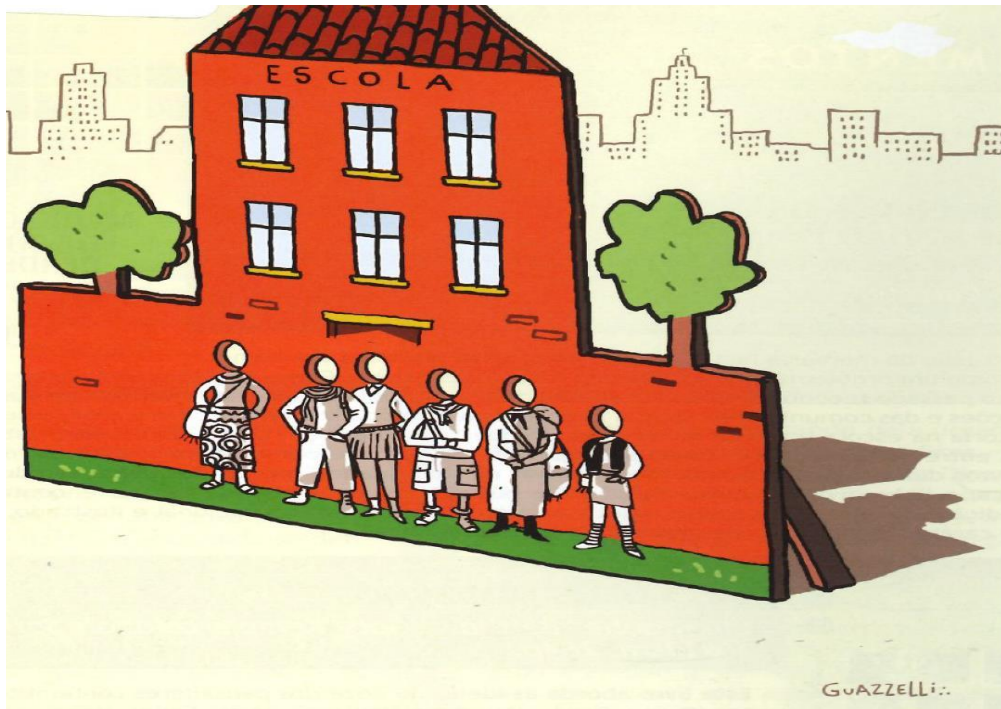
Ao atentar para as formulações conceituais produzidas atualmente no campo educacional, dois movimentos se tornam recorrentes. O primeiro diz respeito à inserção do saber econômico na Educação, que se estrutura na tríade da flexibilização, da individualização e da responsabilização. Esses processos pautam-se: 1) na busca pela formação de sujeitos flexíveis e resilientes; 2) na intensa singularização dos processos, levando a uma exacerbada individualização do sujeito; e 3) na intensificação de pautas ligadas à responsabilização social, transferida para a esfera do individual. O segundo movimento dá conta da (e inscreve-se na) condição sociocultural, em que tudo se torna passível de *design*. Trata-se de uma *estetização* da vida em todo o seu âmbito.

Abordados os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho apresento, no capítulo seguinte, o processo de constituição do caminho metodológico, descrevendo a composição do *corpus* empírico e posicionando a

teorização referente a tal análise. Por fim, acredito ser importante ressaltar que o conceito de *teorização* refere-se a “[...] uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considere ser a realidade do mundo” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86). Diante disso, passo a apresentar o processo metodológico construído durante a pesquisa.

4. ENSINO MÉDIO, MÍDIA PEDAGÓGICA IMPRESSA E FLEXIBILIDADE: PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Figura 4 Individualização, padronização e responsabilização



Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 4, mar./maio 2010, p. 48).

A grade de inteligibilidade com a qual busquei me aproximar das interrogações deste estudo pauta-se nos estudos foucaultianos em torno do conceito de *governamentalidade* (FOUCAULT, 2008) para pensar algumas das questões educativas do nosso tempo colocadas em evidência por artefatos midiáticos e pedagógicos. Essa grade me auxilia a circundar a flexibilidade no Ensino Médio brasileiro olhando para a sua exterioridade, enquanto uma tecnologia de governo, para compreender quais estratégias a constituem. Logo, esse se configura como um preceito e/ou noção metodológica de “[...] passar por fora da instituição para substituí-la pelo ponto de vista global da tecnologia de poder” (FOUCAULT, 1978, p. 157). Ainda, “como racionalidade política, as governamentalidades devem ser analisadas como práticas, como conjunto de tecnologias de governo, *maquinaria* ou *aparato intelectual* para tornar pensável a realidade [...]” (GARCIA, 2010, p. 448, grifos do original).

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

Dito isso, destaco que um método é também um caminho que nos leva para algum lugar, para uma compreensão do objeto investigado (VEIGA-NETO, 2009).

Por outro lado, está também claro que não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos. Ou, se quisermos: que, sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. Se sabemos ou não sabemos que sempre existe um método ou se sabemos ou não sabemos que método é esse, pouco importa. Se ele já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos de inventá-lo, construí-lo (VEIGA-NETO, 2009, p. 84).

Nesse movimento, realizei algumas escolhas metodológicas e selecionei a materialidade empírica, sempre me guiando pela questão de pesquisa: *Como os sentidos de flexibilidade se apresentam e se articulam na mídia pedagógica impressa pesquisada no Brasil no decorrer da última década?* Diante de tal questionamento, optei pela mídia pedagógica impressa como uma possibilidade de superfície analítica, compreendendo-a “como um campo de visibilidade das pautas sociais de um determinado tempo” (SILVA, 2013, p. 104). Tal opção conduz o olhar para as práticas colocadas em evidência por tal artefato cultural e para sua articulação na constituição de sentidos de flexibilidade – mais precisamente no âmbito do ensino médio brasileiro. Assim, a escolha da mídia impressa como superfície analítica possibilita “[...] ler a *gramática política de nosso tempo* sem uma busca dos documentos oficiais e suas verdades, mas pelas *periferias*, pelas *exterioridades*”. (SILVA, 2011, p. 112, grifos do original).

Por meio de uma análise documental, em que “o pesquisador descontrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento” (CELLARD, 2012, p. 304), investiguei a materialidade empírica desta pesquisa desconstruindo-a e a reconstruindo-a no processo investigativo. Em relação a esse processo, Pimentel (2001), ao citar a

pesquisadora Mitsuko Antunes, refere-se a um trabalho de *garimpagem* do pesquisador no contato com os documentos: “[...] se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, *extraídos* das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema de pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como um quebra-cabeça” (PIMENTEL, 2001, p. 180, grifo nosso). Dessa forma, compreendo que, na análise documental, o pesquisador realiza uma espécie de “garimpo” nos documentos.

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

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries e relações [...] O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 2013, p. 8).

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

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

Devido às múltiplas possibilidades de caminhos a serem percorridos metodologicamente, construo esta seção com o objetivo de apresentar e justificar as escolhas metodológicas. Após apresentar uma síntese da estruturação metodológica do trabalho, descrevo, na subseção a seguir, os aspectos relevantes sobre a mídia impressa e, mais precisamente, a mídia pedagógica impressa enquanto possibilidade analítica, nas vias de elencar a sua potencialidade, bem como de evidenciar suas limitações enquanto materialidade empírica. Em seguida, descrevo a superfície analítica investigada e apresento a composição do *corpus* analítico, ressaltando o movimento de delimitação que possibilitou a sua constituição. Também descrevo as ferramentas conceituais que me possibilitaram a aproximação e a delimitação do *corpus* investigativo da pesquisa.

4.1 A mídia pedagógica impressa: uma possibilidade analítica

A materialidade investigativa pela qual opto analisar é a mídia pedagógica brasileira impressa, mais precisamente a *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. O periódico em questão é uma publicação voltada para o Ensino Médio e compõe um dos eixos editoriais da linha *Revista Pátio*, que possui outras versões, voltadas para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Tal opção se deu diante da possibilidade de problematização do objeto de pesquisa. Ao realizar tal escolha, não busco centralizar a análise nesse periódico, mas na sua *superfície*, naquilo que a publicação torna visível, buscando problematizar, por meio da sua exterioridade, as práticas que tornam visíveis a constituição da flexibilidade na atualidade, afastando-me da busca por suas origens. Dito isso, passo a pontuar a possível potência da mídia impressa enquanto superfície analítica.

As pesquisadoras Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca (2012) reforçam que “os impressos que por aqui circularam em duzentos anos não só testemunham, registram e veiculam nossa história, mas são parte intrínseca da formação do país” (MARTINS; LUCA, 2012, p. 8). A primeira revista no Brasil, segundo a pesquisadora Maria Celeste Mira (2001), data de 1812. Intitulada *As Variedades ou Ensaios de Literatura*,¹ ela foi criada por meio de uma iniciativa do editor português Antonio da

¹ A revista, “segundo ela própria, propõe-se a publicar discursos sobre costumes e virtudes morais e sociais, algumas novelas de escolhido gosto e moral, extratos de história antiga e moderna, nacional ou estrangeira, resumos de viagens, pedaços de autores clássicos portugueses – quer em prosa, quer em verso – cuja leitura tenda a formar gosto e pureza na linguagem, algumas anedotas e artigos

Silva Serva que, com a vinda da família real para o Brasil, estabeleceu-se em Salvador. Segundo Mira (2001), ainda que não seja “possível caracterizar com rigor as revistas do século XIX, é possível fazer algumas observações” (MIRA, 2001, p. 17). A estudiosa salienta que o contexto em que tais revistas emergiram era permeado por leitores de uma pequena elite culta, majoritariamente masculina, e que somente a partir da segunda metade do século, quando jovens brasileiras advindas de famílias abastadas passaram a frequentar a escola, um público leitor feminino começou a se formar. Esse movimento passou a demarcar modificações no mercado de livros e, conseqüentemente, no mercado das revistas, que passou a produzir materiais específicos destinados às mocinhas, diferenciados dos produzidos para as senhoras e mães de família – “[...] fato compreensível, numa sociedade em que o casamento demarca fronteiras muito rigorosas, sendo permitido às solteiras um pouco mais de frivolidade” (MIRA, 2001, p. 19). Ainda segundo a autora, outra característica da imprensa, nessa época, era a ligação entre literatura e jornalismo.

Segundo Mira (2001), a imprensa do século XIX tinha um mercado incipiente, mas não autônomo. Porém, “a passagem do século marcará uma lenta e permanente mudança na imprensa diária” (MIRA, 2001, p. 19). Com a introdução de novas técnicas advindas da Europa, como a fotografia e a evolução do processo de impressão, o mercado das revistas modificou-se, reposicionando o lugar do repórter, das revisões e dos editores. Dessa forma, “as características dessas novas publicações apontam para uma ampliação do público” (MIRA, 2001, p. 22).

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

que tenham relação com os estudos científicos propriamente ditos e que possam habilitar os leitores fazer-lhes sentir a importância das novas descobertas filosóficas”. Como todas as outras de sua época, *Variedades* também tinha cara e jeito de livro (SCALZO, 2008, p. 27, grifo do original).

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

Em 1915, seu idealizador, Júlio de Mesquita, poderoso proprietário do jornal O Estado de São Paulo, designou dois auxiliares próximos, Plínio Barreto e José Pinheiro Machado Junior, para tratar dos aspectos práticos da organização da nova revista, que deveria se chamar Cultura, título que pode ser entendido como expressão daquilo que, na visão dos propugnadores, nos faltava (LUCA, 2011, p. 14).

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

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

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

Publicações ligadas à cultura pop, que falam sobre música, comportamento, moda, arte e consumo, surgem em profusão nas décadas de 1960 e 1970, quando começa a ser identificada na população uma faixa etária intermediária entre crianças e os adultos: os jovens. Também nesse mercado, a segmentação mostra-se mais eficaz do que a tentativa de falar com muitos leitores ao mesmo tempo (SCALZO, 2008, p. 33).

Mira (2001, p, 10), referindo-se ao debate da “desmassificação da cultura”, salienta que “[...] as revistas são um meio privilegiado para abordar a questão: elas sempre foram mais segmentadas”.² Nesse contexto, a pesquisadora ressalta, ainda, que o leitor passou a ser um consumidor em potencial, e o editor, por sua vez, um especialista nesses grupos de consumidores. “Estudando a história das revistas o que se nota, em primeiro lugar, não é uma vocação noticiosa do meio, mas sim a afirmação de dois caminhos bem evidentes: o da educação e do entretenimento” (SCALZO, 2008, p. 13).

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

A seguir, apresento a superfície analítica investigada, a *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, e a composição do *corpus* analítico da pesquisa.

4.2 A superfície investigada e a composição do *corpus* analítico

Na sua primeira edição, em 2009, por meio de seu editorial, a *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* apresenta-se como “uma nova ferramenta

² A pesquisadora esclarece que se refere ao termo “segmentação” de acordo com o que prevê na sua obra intitulada *O Leitor e a Banca de Revistas: a segmentação da cultura no século XX*, pensando “o processo de segmentação de uma maneira mais ampla, estendendo a ideia a todas as revistas, grandes ou pequenas, procurando perceber o que as diferenciava uma das outras, ou melhor, qual a especificidade dos leitores de cada uma delas” (MIRA, 2001, p. 11).

para a formação docente” (ROJAS, 2009, p. 5). A publicação aponta a urgência de se criar um veículo voltado especificamente ao Ensino Médio devido à carência de um espaço de socialização, discussão e aprofundamento teórico para essa etapa de ensino:

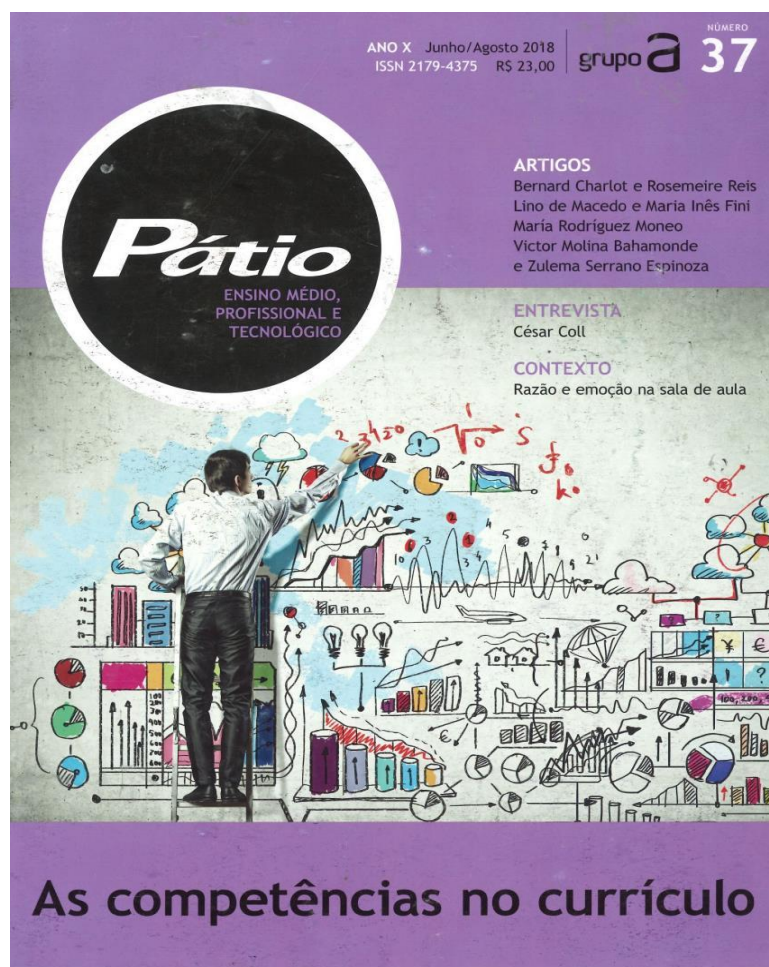
[...] uma publicação voltada para o ensino médio, que aproxime professores e pensadores, legisladores de políticas públicas direcionadas à educação e gestores, que tenha como fim possibilitar o debate entre todos os envolvidos nesse segmento de ensino, encontrará receptividade e contribuirá substancialmente para a formação de docentes e equipes pedagógicas (ROJAS, 2009, p. 5).

Ao mesmo tempo em que o periódico em questão é voltado para a formação docente, ele também é direcionado para o Ensino Médio, configurando-se como um dos poucos materiais midiáticos com foco específico nessa etapa da educação básica. Tal fato se torna central na escolha do periódico pedagógico em questão como material de investigação. Dessa forma, a Revista, como um impresso pedagógico, constitui-se como um campo de visibilidade social e educacional e evidencia certos discursos.

A *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* tem tiragem trimestral e é segmentada, voltada para professores, educadores e interessados na Educação como um todo. Em relação ao público-alvo de suas publicações periódicas, Marília Scalzo (2008) destaca, como uma das especificidades do jornalismo de revista, a imersão desse tipo de publicação no espaço privado – ou seja, a publicação conhece o seu leitor: “é na revista segmentada, geralmente mensal, que de fato se conhece cada leitor, sabe-se exatamente com quem se está falando” (SCALZO, 2008, p. 15).

A Figura a seguir exibe a capa de uma das edições da Revista.

Figura 5 Capa de uma edição da Revista *Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*



Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 37, jun./ago. 2018).

A Revista é distribuída por meio de assinatura e também pode ser adquirida individualmente na loja *on-line* da editora, que disponibiliza algumas edições avulsas. Ressalto que, no período de 2013 a 2014, graças a verbas públicas, a publicação estava sendo distribuída em escolas de educação básica.³

³ No período de 2013 a 2014, por meio de recursos advindos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Governo Federal proveu obras didáticas, pedagógicas e literárias. Foram distribuídos um total de 306.300 mil exemplares de periódicos didáticos para a educação básica. Como critério estabeleceu-se, por exemplo, que toda escola que possuísse 1.251 alunos ou mais matriculados no Ensino Médio receberia seis exemplares da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. Mais informações sobre o PNBE estão disponíveis no seguinte endereço: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 maio 2019. Ressalto que o processo de seleção por meio do PNBE foi realizado por meio de edital e coordenado por pesquisadores do campo da Educação vinculados a universidades brasileiras.

Em cada número da revista, a capa é ilustrada de acordo com a temática central da edição, que recebe também um título. Segundo Scalzo (2008), uma revista precisa de uma capa que conquiste os leitores; “Por isso, precisa ser o resumo irresistível de cada edição, uma espécie de vitrine para o deleite e a sedução do leitor”. (SCALZO, 2008,p. 62). O editorial segue contemplando a discussão nessa centralidade temática, e as seções seguem a linha editorial da edição em questão.

Figura 6 Sumário da primeira edição da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*



<p>5 CARTA AO LEITOR</p> <p>6 TÁ NA REDE</p> <p>31 LEITURA RECOMENDADA</p> <p>49 LANÇAMENTOS</p> <p>50 RECREIO</p>	<p>08 CAPA Competências na escola de jovens <i>Lino de Macedo</i></p> <p>12 Educar para o letramento científico <i>Ana Maria de Souza e Ligia Trevisan</i></p> <p>16 ENTREVISTA <i>Yves de La Taille</i></p> <p>20 COTIDIANO O uso de trilhas em educação ambiental <i>Edison Cardoso Teixeira e Paulo Fernando de Almeida Saul</i></p> <p>24 RETRATO Diversidade na sala de aula <i>Meire Cavalcante</i></p> <p>28 PSI A linguagem dos piercings e das tatuagens <i>Mário Corso e Diana Lichtenstein Corso</i></p> <p>32 CONTEXTO Em busca de uma nova identidade <i>Paulo de Camargo</i></p> <p>36 FÓRUM As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) contribuíram para a melhoria das escolas? <i>Luiz Carlos de Menezes, Nélio Bizzo, Gisele Gama Andrade</i></p> <p>38 PROFISSÃO Uma revolução no ensino tecnológico <i>Priscila Mesquita</i></p> <p>40 CALEIDOSCÓPIO O ensino de história na escola <i>Mario Carretero e Marcelo Borrelli</i></p> <p>43 FOI MAL Mudanças em tempos de incertezas <i>Elizabeth Diefenthaeler Krahe</i></p> <p>46 EM DIA Desafios do presidente Barack Obama <i>Paulo Fagundes Visentini</i></p>
---	--

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 1, abr./jul. 2009).

Após a composição de um arquivo digital contendo 39 edições da revista e contemplando o período de abril de 2009 a fevereiro de 2019, elaborei uma planilha

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

Quadro 4 Síntese das seções da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*

SEÇÃO ⁴	DESCRIÇÃO
<u>CARTA AO LEITOR</u>	Essa seção se configura como o Editorial da Revista e, por meio de textos curtos, sistematiza e apresenta as reflexões que compõem a edição, bem como a temática problematizada no respectivo número
TÁ NA REDE	Espaço de divulgação de eventos, publicações, livros e sites relacionados à Educação.
<u>CAPA</u>	Essa seção é composta de artigos (dois ou três) produzidos por pesquisadores e intelectuais de variados campos do saber e que contemplam assuntos referentes ao Editorial da Revista.
RECREIO	Localizada ao final da Revista, essa seção é composta de charges críticas.
ENTREVISTA	Esta seção contém entrevistas com pesquisadores de notório saber (geralmente seguindo a temática de cada edição).
COTIDIANO	Seção composta de reportagens que abordam a temática central da edição, contextualizando-a. Na maioria das vezes traz exemplos de metodologias adotadas, incluindo sugestões de práticas e ações, finalizando com uma reflexão.
RETRATO	Seção composta de reportagens que apresentam relatos e depoimentos de educadores, profissionais e demais sujeitos envolvidos com a Educação, trazendo também exemplos de boas práticas no âmbito educacional.
PSI	Essa seção contempla artigos variados por meio de uma visão psicológica, abordando aspectos relacionados à Saúde Mental.
<u>CONTEXTO</u>	Essa seção é composta de reportagens que visam a abordar assuntos que estão em evidência e contempla, majoritariamente, um debate com dois ou mais comentaristas e/ou envolvidos na temática em discussão.
FÓRUM	Essa seção não está presente em todas as edições da Revista e configura-se como um fórum de discussão de determinados assuntos, incluindo três ou mais comentaristas.
PROFISSÃO	Essa seção apresenta reportagens, pesquisas e relatos educacionais relacionados ao âmbito profissional.

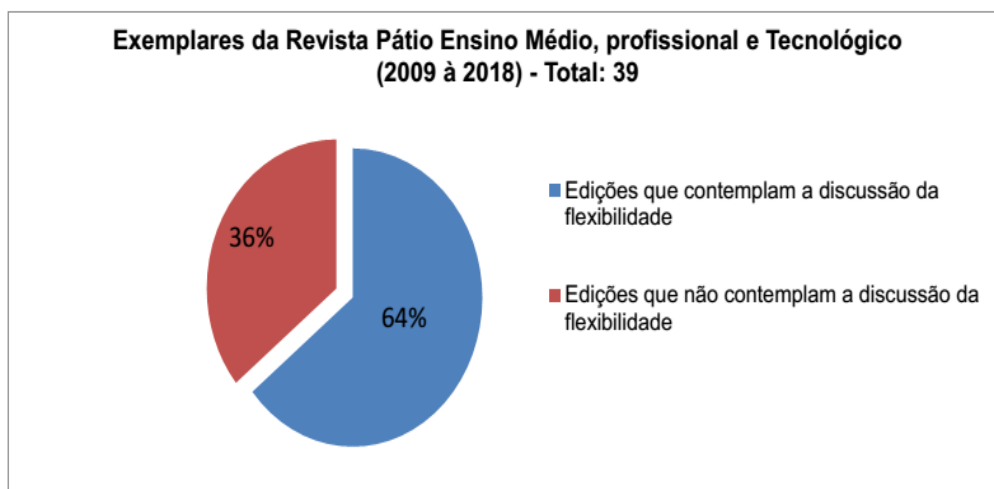
⁴ As seções sublinhadas ressaltam aquelas das quais foram extraídos excertos de textos para as análises.

CALEIDOSCÓPIO	Essa seção é composta de artigos de variados campos do saber que apresentam reflexões quanto à temática central da edição, mais precisamente quanto a sua aplicabilidade educacional.
FOI MAL	Essa seção é composta por artigos de pensadores – na sua maioria, convidados.
SALA DOS PROFESSORES	Essa seção está presente desde a quinta edição da Revista, permanecendo e se consolidando nas edições posteriores. Aborda artigos relacionados com a temática da revista e em diálogo com os educadores.
ENFOQUE	Essa seção não está presente em todas as edições. Aborda artigos com enfoques específicos.

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

Diante de tal panorama, realizei uma “[...] leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável” (CELLARD, 2012, p. 304). Além disso, no movimento de “garimpagem” (PIMENTEL, 2001), iniciei uma busca por termos no conteúdo das edições no arquivo digital, quais sejam: “flexibilidade”, “currículo flexível”, “flexibilizações curriculares” e “flexibilização”. Como resultado, foram mapeados 36 textos entre artigos e reportagens, em 25 edições da Revista – ou seja, em mais de 60% do total das edições da última década, a temática da *flexibilidade* estava presente sob a forma de artigos e/ou reportagens (cf. Gráfico 4). Quanto a esse processo, vale pontuar que

[...] organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio (PIMENTEL, 2001, p. 184).

Gráfico 4 Discussão sobre *flexibilidade*

Fonte: elaboração própria.

Diante das possibilidades de periodicização para uma primeira composição de leitura do material empírico – referente ao período da última década –, opto pelo recorte temporal de dois períodos específicos: o da primeira metade da década, considerando os anos de 2009 a 2013, e o da segunda metade da década, que vai de 2014 a 2019. Tal delimitação corresponde, respectivamente: ao consenso quanto à necessidade de uma reforma do Ensino Médio no âmbito educacional; e à apresentação da primeira versão do documento da BNCC. Diante disso apresento, a seguir, a seleção de textos correspondentes ao primeiro recorte temporal.

Quadro 5 Bloco de textos de 2009 a 2013

EDIÇÃO, DATA E TÍTULO	EDITORIAL	SEÇÃO ⁵	ARTIGO/REPORTAGEM
Ano I, n. 1, abr./jul. 2009 <i>Currículo do ensino médio: o que faz sentido para o jovem?</i>	Uma nova ferramenta para formação docente	<u>Fórum</u>	As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) contribuíram para a melhoria das escolas
Ano I, n. 2, ago./nov. 2009 <i>Avaliação no ensino médio</i>	Momento de inovações	<u>Contexto</u>	Cardápio variado nas escolas mineiras
Ano II, n. 5, jun./ago. 2010 <i>Culturas juvenis</i>	Retratos da adolescência	<u>Capa</u>	As múltiplas dimensões da juventude
Ano II, n. 6, set./nov. 2010 <i>A escola e o mundo do trabalho</i>	Sem editorial	<u>Profissão</u>	A febre dos concursos
Ano II, n. 7, dez. 2010/fev. 2011 <i>A escola está fracassando com os jovens?</i>	O desafio de manter os adolescentes na escola	<u>Foi mal</u>	Uma profissão abandonada à própria sorte
Ano III, n. 9, jun./ago. 2011 <i>Como educar os jovens de hoje: que os professores precisam saber</i>	Desafios na era digital	<u>Foi mal</u>	Aprendizagem na era da incerteza
Ano III, n. 10, set./nov. 2011 <i>Ambientes virtuais de aprendizagem A internet como parceira da educação</i>	Rede de conhecimentos	<u>Enfoque</u>	As redes sociais na internet e seu potencial na educação
Ano III, n. 11, dez. 2011/fev. 2012 <i>É possível ser feliz na escola? O que é preciso para que os jovens encontrem sentido e prazer no ensino médio</i>	Como ser feliz na escola	<u>PSI</u>	A geração y e o sucesso
Ano IV, n. 13, jun./ago.	Conteúdo + significado =	<u>Capa</u>	O currículo de matemática e a

⁵ As seções sublinhadas ressaltam aquelas das quais foram extraídos excertos de textos para as análises.

2012 <i>Problemas para resolver: por que o desempenho em matemática ainda é tão baixo?</i>	aprendizagem		flexibilidade de caminhos formativos
Ano IV, n. 15, dez. 2012/fev. 2013 <i>O jovem e a leitura</i>	A escola e a formação do leitor	<u>PSI</u>	Esquizofrenia e educação
Ano V, n. 19, dez. 2013/fev. 2014 <i>Como educar a geração digital</i>	Entre o passado e o futuro	<u>Contexto</u>	Lições de economia

Fonte: elaboração própria.

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

Apresento, a seguir, o compilado de textos selecionados a partir do segundo recorte temporal definido.

Quadro 6 Bloco de textos de 2014 a 2018

TÍTULO	EDITORIAL	SEÇÃO⁶	ARTIGO/REPORTAGEM
Ano VI, n. 20, mar./maio 2014 <i>O desafio da empregabilidade</i>	Novo mercado, novas competências	<u>Capa</u>	Competências e empregabilidade
Ano VI, n. 22, set./nov. 2014 <i>Inclusão na escola das diferenças</i>	Valorizar a diferença e promover a qualidade	<u>Contexto</u>	Tecnologia a favor da inclusão
Ano VII, n. 24, mar./maio 2015 <i>O que é inovar em educação?</i>	Um novo paradigma	<u>Capa</u>	O futuro da aprendizagem on-line
Ano VII, n. 26, set./nov. 2015 <i>O tempo na escola de ensino médio</i>	Novos tempos	<u>Contexto</u> <u>Enfoque</u> <u>Retrato</u>	Educando a geração Z Os adolescentes e o sono Uma relação com o tempo
Ano VII, n. 27, dez. 2015/fev. 2016 <i>Educação profissional e currículo</i>	Investimento e valorização	<u>Capa</u> <u>Entrevista</u> <u>Sala dos professores</u>	Um panorama da educação profissional no Brasil Qualificação contra a crise Por que é importante estudar matemática na adolescência
Ano VIII, n. 28, mar./maio 2016 <i>O diálogo entre a universidade e o ensino médio</i>	Uma parceria necessária	<u>Capa</u> <u>Sala dos professores</u>	A escolha da profissão e a transição para a Universidade Necessidades e tendências do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio
Ano VIII, n. 29, jun./ago. 2016 <i>A voz dos adolescentes</i>	Rebeldes sem causa (só que não)	<u>Cotidiano</u> <u>Sala dos professores</u>	A educação artística como ferramenta de transformação A importância do desenvolvimento da resiliência na educação
Ano VIII, n. 30, set./nov. 2016 <i>Os jovens e a comunicação</i>	Interativos e conectados	<u>Caleidoscópio</u> <u>Sala dos Professores</u>	A criatividade no ensino e na aprendizagem Da interdisciplinaridade à prática reflexiva
Ano VIII, n. 31, dez. 2016/fev. 2017 <i>Currículo e incerteza</i>	Mudanças à vista	<u>Capa</u> <u>Retrato</u>	Por uma pedagogia para o ensino médio A escola que eles querem

⁶ As seções sublinhadas ressaltam aquelas das quais foram extraídos excertos de textos para as análises.

Ano IX, n. 32, mar./maio 2017 <i>Os jovens e o desemprego</i>	Editorial: os desafios da empregabilidade	<u>Capa</u>	A ideia do ensino técnico é boa, mas...
Ano IX, n. 34, set./nov. 2017 <i>O que significa aprender?</i>	Aprendizagem com sentido	<u>Enfoque</u>	(Des)locamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos
Ano X, n. 37, jun./ago. 2018 <i>As competências no currículo</i>	Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores	<u>Contexto</u>	Razão e Emoção na sala de aula
Ano X, n. 38, set./nov. 2018 <i>Aprendizagem baseada em projetos</i>	A escola como um projeto	<u>Entrevista</u> <u>Enfoque</u>	Um convite a repensar o sentido da escola A prática profissional como conhecimento especializado
Ano X, n. 39, dez. 2018/fev. 2019 <i>Como tornar a aprendizagem visível?</i>	A educação que faz sentido	<u>Capa</u> <u>Profissão</u> <u>Contexto</u>	Metodologias ativas em sala de aula Mais do que um negócio para chamar de seu Educação Aquém dos objetivos

Fonte: elaboração própria.

De 2014 a 2019, a temática da *flexibilidade* foi abordada em 14 edições da Revista, em variadas seções. Além disso, dentro de uma mesma edição, esse tópico foi contemplado em mais de uma seção, totalizando 25 textos, dos quais: sete são artigos de Capa; quatro são reportagens da seção Contexto; quatro são artigos na seção Sala dos Professores; e os demais compõem seções variadas. Tais aspectos possibilitam evidenciar a visibilidade que a temática ganha a partir de 2014, fato que pode coadunar com o fomento de políticas curriculares pautadas no cerne da flexibilidade, como a BNCC.

A partir dessa delimitação pude visualizar os textos para a composição de uma primeira sistematização de análise, evidenciando que os editoriais se configuram como produtivos para este estudo, uma vez que centram o conjunto de tópicos discutidos na edição. Neste contexto, o *corpus* analítico da pesquisa foi composto de 36 textos (entre artigos e reportagens) e 35 editoriais, somando um total aproximado de 150 páginas.

Na subseção seguinte, apresento a grade analítica composta de ferramentas conceituais que formaram a base para leitura. A composição da grade analítica emergiu do contato com o objeto de pesquisa, da teorização desenvolvida nesse

estudo até o momento e da análise preliminar da composição da materialidade empírica.

4.3 Grade analítica: possíveis ferramentas conceituais de análise

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

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

Nesse contexto, o ato de flexibilizar itinerários formativos se apresenta como um ditame que tange a essa etapa da educação básica. Assim, ao destacar a possibilidade da flexibilidade enquanto de tecnologia política e de governo, estou “compreendendo que ela se impõe como uma verdade do nosso tempo que produz efeitos moldando subjetividades” (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2017, p. 7), para além de produzir uma economia em termos políticos para o Estado.

Para além dos pressupostos teóricos do desenvolvimento da flexibilidade como um ditame neoliberal e neoconservador no âmbito da cultura do novo capitalismo e da sua constituição no contexto da centralidade do aluno, da era da aprendizagem e no desenvolvimento da estetização da vida, destaco a flexibilidade enquanto tecnologia de governo contemporânea, que adquire diferentes sentidos enquanto estratégias políticas para sua efetivação. Dessa forma, destaco como

ferramentas conceituais e operacionais do objeto de pesquisa a *individualização*, a *estetização*, e a *responsabilização social*.

Diante disso, o possível desenvolvimento de uma padronização por individualização produz subjetividades pautadas em uma narrativa biográfica ao mesmo tempo em que são padronizadas coletivamente. Beck (2011) desenvolve essa ideia no contexto do que denominou “sociedade de risco”, em que indivíduos são compelidos a buscarem “soluções biográficas para contradições sistêmicas”.

Na análise proposta por Beck (2011) acerca da “sociedade de risco”, há um deslocamento da lógica distributiva dos riscos no processo de modernização, o qual extravasa as discussões atinentes a classes sociais e estamentos. Nesse sentido, segundo o autor, problematizações críticas importantes para a compreensão da sociedade como um todo não dão conta da compreensão do desenvolvimento de “sociedade de risco” – e essa é apenas uma das dimensões analíticas desenvolvidas pelo estudioso na problematização do contexto de riscos. Tal compreensão, no interior da lógica social de riscos, soma-se a outra dimensão analítica tecida por Beck (2011) que, por sua vez, engendra inseguranças sociais, biográficas e culturais, as quais converteram a base estrutural da sociedade industrial pautada nas classes sociais, nas formas familiares e nas posições de gênero, entre outros aspectos do seu funcionamento. Assim, “é a junção dos dois aspectos, a soma dos riscos e inseguranças, sua intensificação ou neutralização recíproca, que constitui a dinâmica social e política da sociedade de risco” (BECK, 2011, p. 107).

Nesse contexto, Beck (2011) defende a tese de que há uma transformação social na modernidade, na qual as pessoas são “libertadas” das formas sociais da sociedade industrial e da sua estrutura de classes, de seu estrato, sua família e seus estatutos de gênero. No desenvolvimento de tal proposição, o pensador desenvolve sua argumentação baseada em sete teses principais que sustentariam tal afirmação. A primeira delas refere-se à consumação na modernização do Estado de Bem-Estar Social, posterior à Segunda Guerra – processo que nomeou “impulso social individualizatório”, de alcance e dinâmica até então desconhecidos:

Quer dizer, sobre o pano de fundo de um padrão de vida material comparativamente alto e de uma seguridade social bastante avançada, as pessoas foram dissociadas, numa ruptura da continuidade histórica, de condicionamentos tradicionais de classe e de referenciais de sustento ligados à família, e remetidas a si mesmas e ao seu próprio destino individual no mercado de trabalho, com todos os seus riscos, oportunidades e contradições (BECK, 2011, p. 108).

A outra tese, segundo Beck (2011), refere-se a uma reconfiguração na interpretação das desigualdades sociais, em que se esmaecem os ambientes sociais marcados pela estratificação e pelas formas de vida culturais definidas pela classe.

De modo tendencial, surgem formas e situações existenciais individualizadas que obrigam as pessoas a colocarem-se a si mesmas – por conta de sua própria sobrevivência material – no centro de criação e da execução de seus próprios planos de vida (BECK, 2011, p. 108).

Ainda segundo o pensador, essa “ausência de classes”, diante da desigualdade social, manifesta-se na distribuição do desemprego em massa, criando-se uma “zona cinzenta” entre o desemprego registrado e aquele que não se torna notícia. Em consequência, a “intensificação e a individualização das desigualdades sociais se entrelaçam” (BECK, 2011, p. 109). Nesse sentido, acontece uma inversão em que problemas sistêmicos adquirem status de fracasso social, no âmbito da responsabilização social individualizada – nas palavras de Beck (2001, p. 109), trata-se de “uma nova mediação entre indivíduo e sociedade”.

A essas três teses anteriores, Beck (2011) acrescenta a libertação em relação a posições de gênero, em que surge o modelo de “família negociada a longo prazo” – contexto no qual posições autonomizadas assumem, até nova ordem, “um controverso acordo de metas para regular o intercâmbio emocional” (op. cit., p. 110). O autor também salienta a suspensão da moralidade familiar na consolidação da sociedade industrial. Trata-se de especificidades do “surto individualizatório contemporâneo”, no qual o indivíduo converte-se em “unidade reprodutiva do social no mundo da vida” (op. cit., p. 110). Ou seja, “[...] tanto dentro como fora da família, os indivíduos convertem-se em agentes que asseguram existencialmente sua mediação pelo mercado e a organização e o planejamento biográficos com ela relacionados” (op. cit., p. 110-111). Esse movimento engendra uma padronização por individualização.

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

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

Ao referir-se ao esmaecimento do contexto das classes sociais, Beck (2011) salienta que as desigualdades entre os grupos sociais não se modificaram. No entanto, ele defende a ideia de mudança no significado social das desigualdades, no núcleo do que denominou *plus coletivo* em termos de renda, educação, direitos e ciência – aspectos que passam a ser ampliados no âmbito do coletivo. Em consequência disso, os vínculos de classe são diluídos e, “ao mesmo tempo, põe-se em marcha um processo de individualização e diversificação de situações e estilos de vida que dilui o modelo hierárquico de classes e estratos sociais” (op. cit., p. 114).

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

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

Diante disso, Zygmunt Bauman (2008) ressalta que não somos indivíduos por escolha, mas por necessidade.

Somos indivíduos de jure, sem importar se somos ou não indivíduos de facto: a autoidentificação, o autogerenciamento e a autoafirmação, e acima de tudo a autossuficiência no desempenho de todas essas três tarefas são

nosso dever, comandemos ou não os recursos que o desempenho do novo dever exige (um dever à revelia, mais do que por planejamento: simplesmente não existe outra agência para fazer o trabalho por nós). Muitos de nós fomos individualizados sem que antes nos tornássemos indivíduos, e muitos são assombrados pela suspeita de que não são indivíduos o bastante para enfrentar as consequências da individualização (BAUMANN, 2008, p. 137).

Essa padronização por individualização engendra uma responsabilização social para o indivíduo. A partir dessas ferramentas conceituais, volto o meu olhar para a materialidade analítica.

Diante de tais escolhas procedi à leitura minuciosa e ao recorte de excertos desses textos, o que possibilitou visualizar três categorias de análise tendo como base a pergunta de pesquisa da presente investigação. Nesse sentido, tais categorias são enunciadas como sentidos de flexibilidade no Ensino Médio brasileiro na mídia pedagógica impressa, quais sejam: i) a flexibilidade curricular; ii) a flexibilidade da prática pedagógica e estetizada; e iii) a flexibilidade como uma habilidade a ser desenvolvida *no* e *pelo* sujeito empreendedor. Esses sentidos se articulam transversalmente e, por vezes, atuam concomitantemente, alicerçando a flexibilidade enquanto uma tecnologia política desse tempo no âmbito do Ensino Médio brasileiro. Tais análises são apresentadas e desenvolvidas no capítulo a seguir.

5 SENTIDOS DE *FLEXIBILIDADE* NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA TRÍADE DE ESTRATÉGIA POLÍTICA E CONTEMPORÂNEA

Figura 7 Sentidos de *flexibilidade*



Fonte: *Revisa Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 20, mar./maio 2014, p. 48).

Diante do exercício de diagnóstico do presente, realizado até então, visando compreender as condições econômicas, socioculturais e políticas da constituição contemporânea do *ditame* da flexibilidade no Ensino Médio no Brasil, foi possível situá-la na emergência da *cultura do novo capitalismo* (SENNETT, 2001). Dessa forma, passo a descrever os sentidos que a *flexibilidade* adquire enquanto tecnologia política. Tal tecnologia potencializa os investimentos neoliberais e dialoga com preceitos neoconservadores na esfera educacional por meio do contexto da individualização que engendra a análise, os processos de padronização e a responsabilização social transferida da esfera coletiva para o dado individual, como uma demanda a ser gerida pelo sujeito. Ademais, a flexibilidade enquanto uma prática no contexto educacional do Ensino Médio brasileiro parece se desenvolver por meio do processo de estetização pedagógica do fazer docente e da produção subjetiva da flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida.

A partir desses apontamentos apresento os três sentidos de *flexibilidade* no Ensino Médio brasileiro, mapeados no processo analítico, quais sejam: a flexibilidade curricular, a flexibilidade da prática pedagógica e a flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida no e pelo sujeito contemporâneo. Tais categorias emergem em consonância com a questão investigativa, rememorada a seguir: *Como os sentidos de flexibilidade se apresentam e se articulam na mídia pedagógica impressa pesquisada no Brasil no decorrer da última década?*

O primeiro sentido, de flexibilidade curricular, apresenta-se na demanda de um currículo flexível, ofertado como uma espécie de *cardápio* variado e atraente, constituído de caminhos formativos mais adequados às expectativas dos jovens, com experiências de aprendizagens personalizadas e que possibilite aos estudantes fazerem escolhas ao longo da vida escolar.

O sentido de flexibilidade da prática pedagógica (estetizada) refere-se à organização do tempo escolar, da prática pedagógica e da flexibilidade no método de ensinar, que passam a ser pautados em metodologias ativas – por exemplo, o trabalho por projetos, a gamificação e a aprendizagem invertida. Tal perspectiva fomenta processos de *estetização pedagógica* em consonância com o conceito de *estetização do mundo*, em que “o domínio do estilo e da emoção se converte ao regime *híper* [...]” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 27-28, grifo do original).

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

Nesse sentido, compreendo que tais sentidos operam e se articulam como estratégias por vezes concomitantemente, em um processo transversal e não linear, atuando tanto no âmbito curricular e na prática pedagógica quanto na constituição de subjetividades, o que insere a flexibilidade no Ensino Médio enquanto uma *tecnologia política* no contexto brasileiro, elevando-a a um status privilegiado e posicionando-a como um ditame para a educação hodierna.

Diante do exposto ressalto que, no percurso, algumas questões norteadoras acompanharam e mobilizaram a reflexão durante as análises. Tais questionamentos emergiram durante a pesquisa em consonância com as categorias, instigando a pensar e interrogar o seguinte: *Como o conhecimento é posicionado na perspectiva da flexibilidade dos caminhos formativos? Como a prática pedagógica flexível e*

estetizada se articula com processos de individualização? Como a flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida pelo sujeito contemporâneo engendra a produção de subjetividades?

As inquietações descritas anteriormente estiveram presentes no processo das análises, as quais desenvolvo nos subcapítulos que seguem.

5.1 A flexibilidade curricular: o currículo como um “cardápio” variado e atraente

No intuito de dar início à composição dos argumentos referentes ao sentido da *flexibilidade curricular* destaco uma figura midiática e um artigo de capa intitulado “O currículo de matemática e a flexibilidade de caminhos formativos”, que compõem o material empírico da pesquisa. Dessa forma, busco produzir algumas aproximações analíticas e destaco as formas como referidos recursos podem auxiliar na compreensão e problematização da flexibilidade no Ensino Médio brasileiro. Nesse contexto, ambos – figura midiática e artigo de capa – se constituem enquanto produções que dão visibilidade às pautas sociais para pensar o contemporâneo, no âmbito da inauguração, no século XXI e em uma “sociedade de desempenho” (HAN, 2017). Diante dessas condições, os jovens brasileiros são chamados, no contexto da individualização extrema, a posicionarem suas escolhas quanto aos seus percursos formativos – não somente pela iniciativa de tal ação e/ou pela responsabilização social de suas escolhas no deslocamento do âmbito coletivo para o individual, mas imbricados no mandato do desempenho.

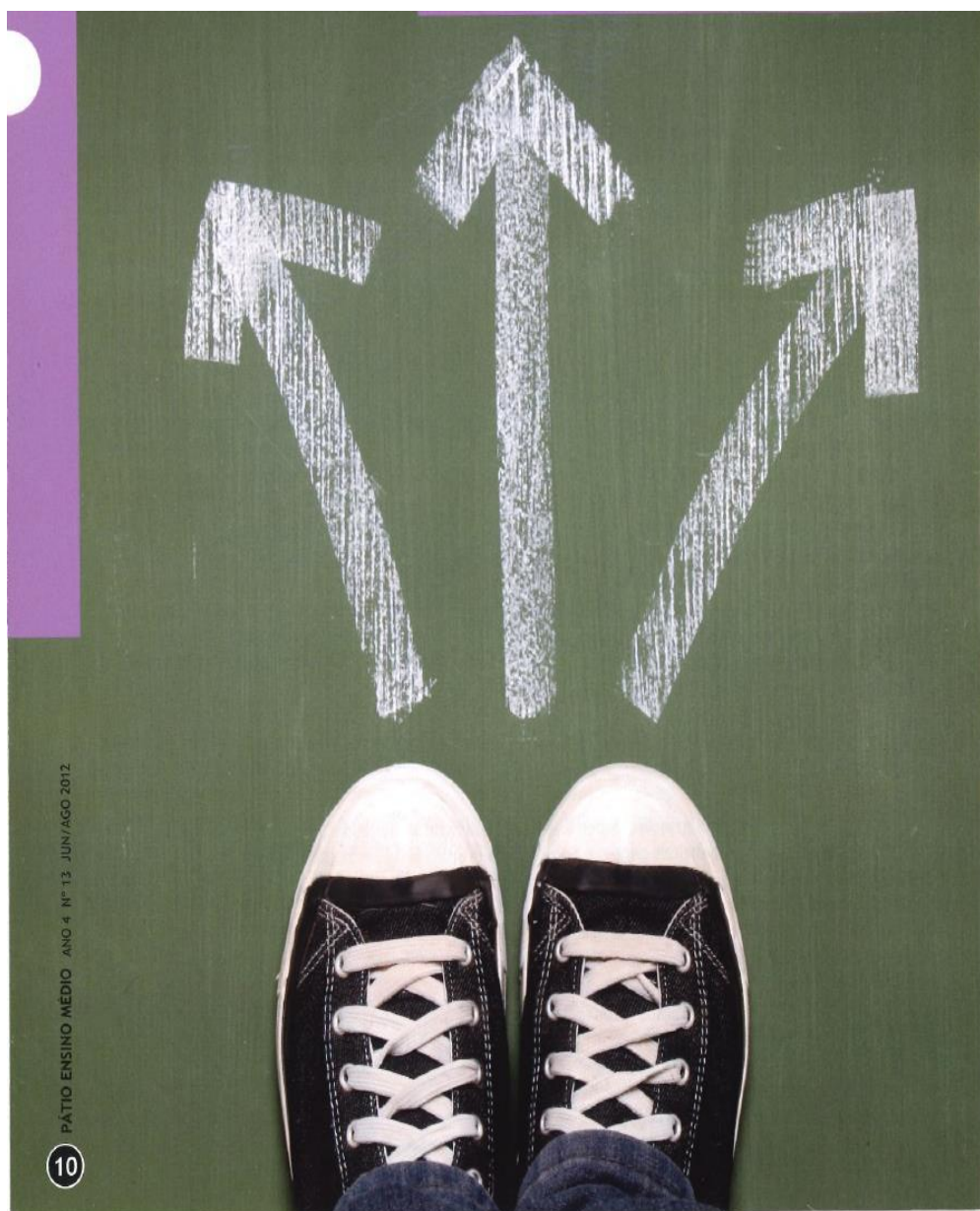
Dessa forma, Han (2017) realiza uma leitura das condições sociais atuais e aponta para uma mudança de paradigma da sociedade disciplinar: do conceito desenvolvido por Foucault, de uma *sociedade de negatividade* para uma sociedade do desempenho, uma *sociedade de positividade*, de maximização da produtividade.

Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo de poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder (HAN, 2017, p. 25).

Tal mudança de ênfase – como destaca Han (2017), do registro social e inconsciente do dever para o poder – potencializa a máxima do desempenho como

algo a ser alcançado pelos sujeitos em todas as esferas da sua vida e como responsabilidade das escolhas feitas ao longo da vida pelo indivíduo. Nesse contexto, a Figura a seguir nos permite observar os pés de um jovem em frente à possibilidade de escolha entre três direções (percursos ou caminhos).

Figura 8 Flexibilidade curricular: caminhos formativos



Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 13, 2012, p. 10).

A imagem está associada, na publicação em questão, à proposta de um currículo pautado na flexibilidade dos caminhos formativos, e integra uma

reportagem que exemplifica um modelo de currículo flexibilizado, ofertado enquanto um cardápio variado aos estudantes. A reportagem “Cardápio variado nas escolas mineiras” compõe o escopo editorial *Momento de Inovação*, da segunda edição da Revista, publicada no ano de 2009. O texto em questão relata a experiência do estado de Minas Gerais, que adotou, como organização curricular para o Ensino Médio, a divisão em áreas a partir do 2º ano. Destaco, a seguir, excertos da reportagem em questão.

Quadro 7 “Cardápio variado nas escolas mineiras”

No 1º ano, a grade inclui as matérias obrigatórias conforme a legislação para o ensino médio. No 2º ano, podem ser ensinadas até dez disciplinas, e as turmas são divididas em duas áreas: ciências humanas e naturais, ambas incluindo português, matemática, história e geografia. *Os alunos com 70% ou mais de aproveitamento em todas as matérias do 1º ano podem escolher a área em que vão estudar no período seguinte; os outros são encaminhados pela escola para a área em que tiverem mais dificuldade. No 3º ano, os estudantes escolhem seu caminho, independentemente do seu desempenho.* Nesse período, cai para nove o número de disciplinas, e as turmas passam a se dividir em três ou quatro áreas – ciências humanas, exatas, biológicas e uma a critério da escola. [...] A autonomia das unidades da rede estadual é uma marca da gestão da educação em Minas Gerais. As escolas têm a liberdade de criar aulas extras, em turnos diferentes, que podem servir tanto para aprofundar o aprendizado em determinada disciplina quanto para propiciar aos alunos o contato com matérias que não integram suas áreas principais de estudo. *Entre os fatores que justificam essa flexibilidade, estão as diferenças que marcam a rede estadual.*

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 2, 2009, p. 42-43, grifos nossos).

Esta perspectiva associa a flexibilidade no sentido curricular, enquanto possibilidade de oferta e escolha do percurso formativo no Ensino Médio. A escolha do caminho formativo pelo estudante a partir do 2º ano está associada ao seu próprio desempenho escolar. Já a partir do 3º ano tal prerrogativa é desconsiderada e o aluno, independente do seu desempenho, pode optar entre as disciplinas disponíveis. Dessa forma, o que pode se evidenciar é que o desempenho é um critério privilegiado pelo modelo curricular adotado pelo estado e está presente como aspecto central na proposta mineira. No primeiro momento, o desempenho é elemento determinante para a possibilidade de escolha quanto ao percurso formativo, em que se configura quase como prêmio, bonificação e/ou recompensa

dada ao estudante que obteve um bom rendimento. Em um segundo momento, deixa de ser uma prerrogativa e passa a operar como um coadjuvante, pois mesmo que não obtenha o desempenho esperado, ainda é possível que o estudante personalize o seu currículo. Além disso, o desempenho só deixa de ser condição para a possibilidade de escolha no ano final do curso, em que a individualização e a responsabilização social pela escolha do seu percurso formativo parecem adquirir uma ênfase maior.

Dessa forma podemos evidenciar, no material analisado, a produção da flexibilidade no sentido curricular. Destaco, ainda, que ambos os materiais se inscrevem nas condições contemporâneas e de fabricação de individualidades autônomas, empreendedoras, flexíveis. Logo, o discurso da flexibilidade intensifica processos de individualização e responsabilização. Mas o que pode ser colocado sob suspeita é o fato de que a flexibilidade curricular ganha tónus e coaduna com a perspectiva de fabricação do “sujeito do desempenho” na atualidade, dialogando, ainda, com as demandas atuais do mercado. Assim, a prerrogativa atual, “[...] na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo *mandato* da sociedade pós-moderna do trabalho” (HAN, 2017, p. 27, grifo do original).

Bauman (2008) enfatiza que a premissa de que, para planejar o futuro, era necessário controlar o presente regulou, por muito, tempo as relações sociais quanto ao progresso. Na atualidade, podemos supor que a ênfase se deslocou: “[...] o que importa agora é o controle individual sobre o próprio presente” (BAUMAN, 2008, p. 147). Assim, com o ditame da flexibilidade passamos a viver num mundo regido, em todos os aspectos, pela perspectiva do flexível, em que os planos para o futuro passam a ser transitórios. As recentes políticas curriculares destinadas ao Ensino Médio parecem obedecer a essa lógica, fomentando o que Silva (2019) nomeia como “dispositivos de customização curricular”. Tais dispositivos atuam na esfera do individual, potencializando mecanismos para que cada estudante defina seu caminho formativo, “[...] tornando-o flexível personalizável e criativo” (SILVA, 2017, p. 19) enquanto projeto de vida, e para que se responsabilize quanto às consequências dessa escolha.

Ainda cabe posicionar, analiticamente, tais mecanismos de flexibilização curricular no âmbito da instauração do neoliberalismo e nas formas de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. Ao pontuarem que o neoliberalismo

estende a lógica do mercado para o âmbito da vida como um todo, Dardot e Laval (2016, p. 17, grifo do original) enfatizam que “o neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida”. Ademais, a racionalidade neoliberal – que, segundo os autores, tem a concorrência generalizada enquanto uma norma de vida – passa a operar na esfera do individual. Dessa forma, a conduta dos indivíduos torna-se alvo privilegiado.

E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral. Se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições (LAVAL, 2019, p. 9, grifos do original).

Nesse contexto destaca-se, na materialidade pesquisada, uma edição do ano de 2012 inteiramente voltada para a questão do ensino da matemática no Ensino Médio. A publicação pedagógica apresenta, como destaque de Capa, o artigo intitulado “O currículo de matemática e a flexibilidade de caminhos formativos”.

Quadro 8 Flexibilidade curricular

Não sendo todos os alunos de ensino médio iguais, nem almejando carreiras iguais, seria razoável uma formação matemática diferenciada. [...] A escola igual para todos e com inúmeras disciplinas faz com que se crie o aluno entediado e o perdido. [...] A escola com percursos formativos flexíveis e de qualidade depende de uma transformação da cultura escolar.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 13, 2012, p.11-12, grifos nossos).

Nota-se que o discurso da flexibilidade está associado à individualização do processo formativo, diante de propostas diversificadas. As expressões “flexibilidade de caminhos formativos”, “flexibilidade de percursos formativos”, “currículo ofertado como cardápio variado”, “formação diferenciada”, “currículos diversos”, “ensino motivador”, “possibilidade de escolha” e “projeto de vida” compõem, no material pesquisado, a semântica em torno da flexibilização curricular no Ensino Médio. Diante disso, podemos supor que a flexibilidade no sentido curricular se constitui enquanto estratégia política. Em outras palavras, a constituição da flexibilidade enquanto estratégia política no Ensino Médio brasileiro dialoga com a leitura social de pensadores que reforçam que vivemos em uma “sociedade individualizada”

(BAUMAN, 2008), além de se desenvolver no contexto do neoliberalismo e no âmbito do capitalismo contemporâneo. Essa estratégia é sustentada no discurso de que a inflexibilidade dos caminhos formativos seria a responsável pela evasão e pelo desinteresse dos estudantes dessa etapa da educação básica.

Quadro 9 Inflexibilidade de caminhos formativos (a)

Porém, não se pode deixar de abordar, *entre as muitas possíveis causas para as experiências negativas com a matemática, uma que poderia ser atenuada: a da inflexibilidade de caminhos formativos, ou seja, a mesma escola para todos os jovens, independentemente de suas escolhas e afinidades.*

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 13, jun./ago. 2012, p. 11, grifos nossos).

Quadro 10 Inflexibilidade de caminhos formativos (b)

A escola igual para todos, com 13 componentes curriculares obrigatórios e mais sete temas transversais, sem nenhuma flexibilidade e divorciada da vida ativa (10% dos alunos cursam o ensino profissionalizante no Brasil contra 50% na França, por exemplo), às vezes voltada para o vestibular, é causa de desistência no ensino médio.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 13, jun./ago. 2012, p. 12, grifos nossos).

Diante disso, podemos observar discursos de uma possível produção de figuras subjetivas, tais como o “aluno entediado” e o “aluno perdido” que, segundo enunciado no material pesquisado, são constituídas pela atual organização curricular do Ensino Médio, com inúmeras disciplinas e inflexível. Essa produção subjetiva, destacada como problemática, é atribuída, nesta etapa da educação básica, à inflexibilidade da organização curricular e aos baixos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de larga escala, por exemplo.

Quadro 11 O aluno entediado e o aluno perdido

Em minha experiência de pouco mais de 25 anos lecionando matemática no ensino médio, essa *escola única, inflexível, igual para todos e com inúmeras disciplinas* faz com que se criem o *aluno entediado e o perdido*. O entediado é aquele que tem muito potencial, mas não tem espaço para usá-lo; o perdido é aquele que não consegue criar vínculos com o que vê na lousa ou ouve nas aulas. Na verdade, o currículo com um número exagerado de disciplinas impede que a escola e os alunos possam deter-se para aprofundar algum tema. *E uma escola rasa, que não forma ninguém para nada*. Essa imagem do aluno entediado e do perdido pode ser redutora, mas ilustra os pífios resultados de nossos alunos: apenas 11% alcançam os padrões acadêmicos em matemática ao final do ensino médio, que, no Brasil, é a última etapa da educação básica.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 13, jun./ago. 2012, p. 12, grifos nossos).

É constante, no material pesquisado, a discursividade de que currículo atual – repleto de disciplinas, inflexível, “igual para todos” – é algo danoso, o que coaduna com o discurso de crise no Ensino Médio. Entretanto, este panorama de crise é necessário para que um novo modelo curricular seja fomentado – pautado, entre outros aspectos, como já supracitado, pela flexibilidade e pela individualização que passa a operar, supostamente, como uma ordem social. Assim, compreendo a individualização como uma forma ou “[...] um tipo de *transformação formal* ou categorial no relacionamento entre indivíduo e sociedade” (BECK, 2011, p. 189, grifo do original). Dessa forma, individualizar e fazer escolhas personalizadas no âmbito da vida passa a ser um desejo do indivíduo, o que modifica sua relação com a sociedade. Tais discursos podem ser visualizados nos excertos expostos nos quadros a seguir.

Quadro 12 Sociedades distintas, currículos diversos

Uma consequência seria que, em sociedades distintas, deveríamos encontrar currículos diversos, assim como alunos diferentes deveriam experimentar currículos diversos com o intuito de vivenciar sua individualidade. [...] *Precisamos de escolas que possibilitem caminhos formativos diversos, que permitam aos estudantes aprofundar-se em alguns temas, que ofereça um ensino motivador, significativo, e propicie relevantes padrões acadêmicos para todos os jovens, sobretudo aqueles cujas famílias dispõem de poucos recursos ou bens culturais*.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 13, jun./ago. 2012, p. 13).

Quadro 13 Os jovens alunos não querem ser tratados como iguais

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, pela individualização crescente e por identidades plurais. Parece-me que os jovens alunos, tal como vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem ser tratados como iguais, mas sim reconhecidos em suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, em sua diversidade, em um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 5, jun./ago. 2010, p. 9, grifos nossos).

Nesse contexto, com a chamada de uma nova proposta curricular – em que a personalização do percurso formativo é central –, as instituições de ensino passam a ter de rever seu modelo curricular e ofertar possibilidades de personalização. Como essa oferta é regida pelo mercado e pela concorrência, nas instituições privadas, e como nas instituições públicas o próprio Estado tenta mediar as possibilidades diante de determinados padrões, pode-se esperar por modelos de currículos personalizados e padronizados ao mesmo tempo.

Individualização significa dependência do mercado em todas as dimensões da conduta na vida. As formas de subsistência que surgem correspondem a um mercado de massa e a um consumo de massa automatizados, inconscientes de si mesmos, voltados para moradias, móveis e artigos do dia a dia projetados em série, promovidos por meios de comunicação de massa e absorvidos por opiniões, hábitos gostos e estilos de vida predeterminados. Em outras palavras, as individualizações conduzem as pessoas a uma padronização e um direcionamento controlado por fora, para os quais os nichos das subculturas estamentais e familiares sempre foram estranhos (BECK, 2011, p. 195, grifos do original).

Outro elemento que a estratégia da flexibilização curricular engendra é a constituição do campo de saber econômico como parte do caminho formativo. A questão de inserir, no currículo, a Educação Financeira, por exemplo, principalmente no âmbito do Ensino Médio, não é uma discussão e/ou demanda recente. Entretanto, o que se pode evidenciar são os contornos que tal perspectiva adquire uma vez que passa a compor a parte diversificada do currículo e, como tal, pode ser estruturada para que o jovem estudante assuma a responsabilidade de suas

escolhas perante a sua situação financeira – fato que deve mediar suas decisões em todos os âmbitos da vida social, ao passo que tal conhecimento seja explorado quase como um método comportamental, moldando e conduzindo subjetividades.

Quadro 14 Educação Financeira

A superintendente da Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF-Brasil), Sílvia Morais, acredita que o jovem do nível médio está na etapa inicial da estruturação do seu projeto de vida, o que inclui faculdade, trabalho, família, viagens e consumo. Por essa razão, enfrenta desafios cotidianos para a realização de seus sonhos individuais e coletivos. “A educação financeira permite ao jovem entender-se como um agente social e econômico com o conhecimento necessário para posicionar-se diante da vida e decidir conscientemente, podendo poupar, prevenir-se e consumir de forma sustentável”, acrescenta. [...] “Educação financeira lida diretamente com comportamentos, hábitos e costumes, por isso a necessidade de se adotar um método comportamental para que os jovens possam mudar seus hábitos consumistas e criar novos hábitos poupadores”, observa.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 19, dez. 2013/fev. 2014, p. 41).

Assim, “a individualização, ou mais precisamente: a libertação dos contextos tradicionais da vida é acompanhada por uma unificação e padronização das formas existenciais” (BECK, 2011, p. 196). A flexibilidade curricular é pontuada como uma possibilidade para que o jovem possa iniciar a construção e personalização do seu projeto de vida, e a Educação Financeira seria um dos conhecimentos necessários.

Quadro 15 Aprendizagem personalizada

A *personalização* permite que os estudantes determinem o *quê*, como e quando aprendem. Na aprendizagem personalizada, os aprendizes são orientados por um professor que ajuda a delinear a experiência de aprendizagem. Hargreaves e Shirley (2009) assinalam que esse é um importante modo de possibilitar mais flexibilidade nas experiências de aprendizagem, mas eles também alertam que isso não deve ser simplesmente usado como forma de incorporar mais multimídia à aprendizagem. Eles salientam a preocupação de que a aprendizagem personalizada poderia ser confundida com algo mais profundo do que realmente é. [...] As tecnologias de hoje promovem a possibilidade de os aprendizes contribuírem significativamente e criarem conjuntamente suas experiências de aprendizagem. Mais plenamente engajados, os aprendizes ativos tendem a trazer novas demandas para a situação de aprendizagem e não serão capazes de retornar aos hábitos consagrados em posteriores situações de aprendizagem, face a face ou on-line.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 24, mar./maio 2015, p. 8, grifo nosso).

Os estudantes são convocados à personalização, para além de seus caminhos formativos, de suas experiências quanto à aprendizagem, por meio de um movimento que os convida ao engajamento. Aliás, ser um jovem engajado na atualidade parece ser sinônimo para altivez, responsabilidade, criatividade, empreendedorismo, terminologias que advêm do campo de saber da Economia e que aparecem de modo cada vez mais recorrente no campo educacional, inclusive fazendo parte dos textos das políticas educacionais brasileiras dos últimos tempos.

Quadro 16 Currículo moderno, flexível e motivador

Tais fatores “gritam” a necessidade de um currículo mais moderno, flexível, integrador e, principalmente, motivador. *Um currículo que possibilite ao estudante compreender que o conteúdo ali inserido foi estrategicamente selecionado a fim de proporcionar uma formação mais objetiva.*

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 28, mar./maio 2016, p. 37, grifo nosso).

Diante disso, a flexibilização curricular como estratégia passa a ser apresentada como uma possibilidade de formação mais objetiva; em outras palavras, parece que o próprio *conhecimento* ganha ênfase de *utilidade*, utilidade esta mediada pelos interesses individuais e orquestrada pelas demandas do mercado de trabalho, como destacam os excertos reunidos nos quadros a seguir.

Quadro 17 Currículo: cardápio completo e atraente

Quando combinamos um diploma de ensino médio com a preparação para o trabalho, estamos oferecendo ao aluno um cardápio mais completo e atraente. O diploma do ensino médio dá acesso imediato a empregos de colarinho branco, além de ser o caminho necessário para o ensino superior, ainda muito prestigioso em nosso país. Já a profissionalização leva ao mercado das profissões ditas técnicas, manuais ou não. [...] O currículo do ensino médio é chato, distante do mundo real e já hipertrofiado. É paradoxal que um aluno, para entrar no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), precise assistir a mil horas a menos de aula do que para se formar técnico em administração.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 32, mar./maio 2017, p. 16).

Quadro 18 Escolhas ao longo da vida escolar

O que é preciso para que o ensino médio e o ensino técnico se aproximem mais do mercado de trabalho? [...] O projeto curricular a ser sugerido já é adotado em 150 escolas de Serviço Social da Indústria (Sesi) e está baseado em dois pilares: flexibilidade e contextualização. O primeiro permite ao aluno fazer escolhas ao longo da vida escolar, promovendo diferentes caminhos para a sua formação. O segundo inclui nas disciplinas temas da vida contemporânea, o estudo e a utilização de tecnologias do cotidiano, tudo voltado para tornar o ensino interessante e a aprendizagem significativa. *Nosso modelo é um claro esforço de aproximação do mundo do trabalho.*

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 27, dez. 2015/fev. 2016, p. 19, grifo nosso).

Dessa forma, começam a ser gestados os meios para que a prerrogativa da flexibilidade se concretize. O formato que tal flexibilidade curricular deve adquirir passa a ser gerido, a tempo, diante do interesse, da motivação, da personalização, de modo que deva considerar aspectos individuais em uma “sociedade individualizada” (BAUMAN, 2008), capacitando o jovem para a vida em sociedade, na qual é preciso fazer escolhas e se responsabilizar o tempo todo por elas – é preciso se responsabilizar, inclusive, por não fazê-las, em uma nova ordem em que a ênfase se desloca do coletivo para o individual. A responsabilidade social quanto à própria vida passa a ser, assim, a responsabilidade individual de cada sujeito e para, além disso, a possibilidade de escolha quanto ao seu percurso formativo passa a ser um desejo do indivíduo.

Tais percepções, aparentemente focadas nas individualidades no que tange à flexibilidade curricular, também estavam, conforme apontam as materialidades analisadas e os estudos por ora tecidos, estritamente vinculados à produção do sentido de flexibilidade da prática pedagógica no contexto do deslocamento da ênfase do ensino para a aprendizagem e na égide de uma “estetização pedagógica”. Estas análises que são elaboradas na continuidade.

5.2 A flexibilidade da prática pedagógica no âmbito da estetização

Como destaquei nas análises iniciais do presente capítulo, percebo que as categorias até então delineadas mostram-se conectadas. Assim, é possível pontuar que as relações entre o sentido de flexibilidade no âmbito curricular e o sentido de flexibilidade da prática pedagógica são estratégias do processo de flexibilização

enquanto uma tecnologia política. Ademais, destaco que tais estratégias coexistem: ora com foco na constituição do currículo, ora com foco na prática pedagógica para efetivação desse currículo, em que o núcleo é a flexibilidade.

Atualmente podemos observar, no âmbito educacional, uma retórica que centraliza o estudante nos processos de aprendizagens. Tal fato é evidenciado, também, nas produções contemporâneas (POPKEWITZ, 2009; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), que enfatizam a passagem da “sociedade da instrução” para a “sociedade da aprendizagem”, em que o ensino esmaece e a figura do professor, como conhecemos desde a modernidade, se desloca para outra perspectiva – supostamente, dentre tantos outros adjetivos que a função de professor parece adquirir diante de tal contexto discursivo, a de um espectador privilegiado, de um *coach*, um mediador.

Diante disso, a aprendizagem adquire ênfase central sendo que tal premissa passa a ser materializada nas políticas educacionais curriculares. Entre tais documentos destaca-se a BNCC, documento no qual o termo “aprendizagem” é mencionado diversas vezes, e expressões como “direitos de aprendizagens” e “aprendizagens essenciais”, por exemplo, estão não só presentes, como também potencializam e orientam toda a discussão da Base.

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com *foco na aprendizagem* como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7) referindo-se aos *direitos e objetivos de aprendizagem* e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 12, grifos nossos).

Esse discurso pedagógico com foco na aprendizagem é evidenciado na materialidade empírica dessa pesquisa.

Quadro 19 Novo currículo, nova abordagem pedagógica

Torna-se imprescindível que todos compreendam que deverá ocorrer uma *ruptura no que se entende por modelo de ensino-aprendizagem*, dado que haverá maior flexibilidade na concepção do itinerário formativo. Isso significa que tanto gestores e coordenadores quanto docentes e discentes devem entender *que aplicar um novo currículo pode requerer uma nova abordagem pedagógica*, sem entrar no âmbito da utilização ou não de novas tecnologias em sala de aula.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 28, mar./maio 2016, p.

38, grifos nossos).

O material em questão aponta para a necessidade de uma ruptura histórica na compreensão de ensino-aprendizagem. Além disso destaca que, para a inserção de um novo currículo, “uma nova abordagem pedagógica” deve ser adotada. Tais apontamentos reforçam as recorrentes referências à centralidade dos estudantes nos processos de aprendizagem e na adoção de novas metodologias, em que o cerne está na atividade do aluno. Tal perspectiva não é uma novidade atual e pode ser notabilizada desde a segunda metade do século XX, quando pensadores como Claparède (1973), Dewey (2007) e Kilpatrick (1978) já enfatizavam a importância da centralidade do aluno nos processos de aprendizagem.

Entretanto, conforme evidenciado ao longo das discussões desta pesquisa, há deslocamentos importantes entre o que foi proposto pelos pensadores do século XX e o que está sendo gestado, atualmente, na centralidade da aprendizagem.

Dessa forma, o que podemos supor diante das análises é o seguinte: o que está em desenvolvimento contemporaneamente é um processo de *revitalização das metodologias da segunda metade do século XX*. Para sustentação de tal argumento, pontuo algumas aproximações e distanciamentos de ambos os processos. Enquanto observamos, atualmente, o esmaecimento do ensino e a ênfase na aprendizagem, em que se propõe uma dissociação entre ambos, tal prerrogativa não era propagada na literatura anterior. Além disso, o papel que o professor ocupa nos discursos pedagógicos atuais também não é o mesmo. Se na literatura da metade do século XX conseguimos destacar a importância do professor como aquele que ensina e conduz, tal figura, contemporaneamente, é (re)contextualizada como aquele que media, que observa, que acompanha, posicionando-o quase como um espectador.

Outro fator a ser considerado é que, enquanto a instituição escolar era central na perspectiva de Claparède (1973) e Dewey (2007) – uma escola sob medida, como um laboratório, e uma escola como um espaço de experiência e extensão da vida em sociedade, respectivamente –, no contexto hodierno da “sociedade de aprendizagem” amplia-se a ideia de espaços de aprendizagens, em processos cada vez mais individualizados, e a escola perde, então, o status de instituição social e central capaz de formar sujeitos para a vida em sociedade.

Desta forma, “[...] a individualidade de hoje manifesta-se como um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado” (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSON, 2009, p. 80). A noção da aprendizagem por toda vida

reforça a ideia de que é preciso ultrapassar os limites da escolarização, considerando, conforme o material de análise dessa pesquisa aponta, que a sala de aula não estaria mais só *na escola*.

Quadro 20 A sala de aula não está mais só na escola

Flexibilidade, aliás, parece ser essencial para manter o interesse dessa geração. O Colégio Pueri Domus, na zona sul de São Paulo, descobriu isso e soube ouvir o que os alunos buscavam para despertar engajamento. No início de junho, a direção contratou dois especialistas em *YouTube* para comandar o *PueriVideoLab*, um laboratório para que os alunos aprendam a gravar, roteirizar, produzir e editar vídeos para a internet. A ideia é que depois eles descubram formas de aplicar o conhecimento adquirido nas disciplinas tradicionais. “*Percebemos que, mais do que receber tudo passivamente do professor, o aluno quer participar da criação do próprio conhecimento*” conta um dos idealizadores do projeto, o educador Luiz Magalhães, diretor do Sistema Educacional Brasileiro (SEB), grupo de instituições do qual o colégio faz parte. “*A sala de aula não está mais só na escola; ela está em todos os lugares e não tem paredes*”, esclarece.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 26, set./nov., 2015, p. 30, grifos nossos).

Assim, nesse contexto, o aluno é descrito como um coautor da sua formação, assumindo a responsabilidade de seu percurso formativo, e a imagem do professor como uma autoridade que supostamente “transfere conhecimento” está associada a um modelo de professor que faz parte de uma educação retrógrada, que teria de ser superada.

Quadro 21 Coautoria na formação do jovem

Segundo o vice-diretor da Escola Sesc de Ensino Médio, Carlos Artexes Simões, a busca da flexibilidade e da inovação deve estar sintonizada com os interesses da formação na responsabilidade e na coautoria da formação do jovem. “*Não é mais possível desenvolver uma educação retrógrada, em que os alunos apenas vão à escola para obter conhecimentos de uma autoridade*”, explica.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 26, set./nov. 2015, p. 35).

Como podemos evidenciar, a busca por metodologias ativas, diferenciadas, individualizadas e tidas como inovadoras, que sejam, ao mesmo tempo, atrativas para os estudantes e, como descreve a própria literatura atual, que promovam o engajamento, torna-se contumaz e é disposta como um meio para se alcançar a

excelência e o bom desempenho na perspectiva da (re)construção de uma nova escola capaz, então, de reproduzir respostas aos anseios da juventude atual.

Quadro 22 Nossa escola em (re)construção

Essa foi a intenção do portal Porvir, especializado em inovações educacionais, que realizou a pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção” e ouviu 132 mil pessoas de 13 a 21 anos. Os respondentes representam 1.707 municípios de todos os estados e do Distrito Federal. “O levantamento mostrou que os estudantes desejam uma escola com currículo mais diversificado e flexível, em que se aprenda com atividades práticas e tecnologias, em espaços físicos dinâmicos e variados”, conta Tatiana Klix, editora do Porvir.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 31, dez. 2016/fev. 2017, p. 34).

Como uma possível leitura social deste cenário, Lipovetsky e Serroy (2015), destacam o desenvolvimento do que nomeiam *capitalismo artista*, em que “[...] as questões do design e do estilo tornam-se imperativos econômicos estendidos a diferentes âmbitos sociais” (SILVA, 2018, p. 553). Os pesquisadores enfatizam que a era hipermoderna do capitalismo – desencadeada, no mínimo, nas últimas três décadas (da financeirização, da desregulamentação e da planetarização) –, também é a que está marcada por outra espécie de inflação: “a inflação estética”. Dessa forma, os autores fazem referência à constituição de um “modo de produção estético”.

Com a época hipermoderna se edifica uma nova era estética, uma sociedade superestetizada, um império no qual os sóis da arte nunca se põem. Os imperativos do estilo, da beleza, do espetáculo adquiriram tamanha importância nos mercados de consumo, transformaram a tal ponto a elaboração dos objetos e dos serviços, as formas da comunicação, da distribuição e do consumo, que se torna difícil não reconhecer o advento de um verdadeiro “modo de produção estético” que hoje alcançou a maioria. Chamamos esse novo estado da economia mercantil de capitalismo artista ou capitalismo criativo, transestético (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 40).

Nesse contexto, “o domínio do estilo e da emoção se converte ao regime *híper*: isso não quer dizer beleza perfeita e consumada, mas generalização das estratégias com finalidade mercantil em todos os setores das indústrias de consumo” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 27-28, grifo do original). Este contexto de

“estetização da vida” permite, diante da leitura dos deslocamentos, no âmbito educacional, apontar para um possível desenvolvimento em curso: um processo de “estetização pedagógica” (SILVA, 2019).

As estratégias mercantis do capitalismo criativo transtestético não poupam nenhuma esfera. Os objetos usuais são penetrados por estilo e look, muitos deles se tornam acessórios de moda. Os designers, os artistas plásticos, os criadores de moda são convidados a redesenhar a aparência dos produtos industriais básicos e dos templos de consumo (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 29).

Diante disso, as estratégias mercantis “invadem”, também, o campo educacional, redimensionando o que se entende, entre outros aspectos, por *prática pedagógica*, *espaços* e *tempos escolares*. Assim, também os alunos são convocados a estetizarem seus modos de aprendizagem, e a escola e a prática pedagógica, para além de qualquer outra função ou centralidade, devem estar conectadas, em primeiro lugar, com a lógica da estética e do *design* – em outras palavras, serem originais e inovadoras.

Figura 9 Concorrência desleal



Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 30, set./nov. 2016, p. 48).

Outro ponto a ser destacado é o de que a escola, para além de inovar na prática pedagógica, precisa se reconfigurar enquanto espaço que, mais do que fomentar conhecimento, proporcione o engajamento dos alunos, inove nas suas práticas pedagógicas e atenda ao chamado da tecnologia como um instrumento para reestruturar tempos e espaços, tornando-se uma escola dos sonhos: ela deve propiciar a felicidade dos alunos.

Quadro 23 Escola dos sonhos

Outro ponto revelado pelo estudo é que as aulas expositivas seguidas de provas não atendem mais aos anseios dos estudantes. Os participantes da pesquisa consideram mais produtivo aprender por meio de atividades práticas e interativas, como projetos e rodas de conversa, aliados a metodologias que envolvam o uso da tecnologia. “O desejo de aprender por métodos mais práticos e interativos não significa que os alunos desvalorizem os conhecimentos do professor ou o seu papel para promover a aprendizagem”, esclarece Tatiana. Na escola dos sonhos, segundo os entrevistados, é permitido usar a tecnologia em qualquer lugar, e não apenas no laboratório de informática. Nesse lugar, os alunos aprendem conhecimentos ligados à tecnologia e também utilizam recursos educacionais tecnológicos, como pesquisas na internet. *Games e robótica ainda não aparecem como um desejo urgente dos jovens, mas estão presentes quando imaginam uma escola inovadora e capaz de torná-los mais felizes.*

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 31, dez. 2016/fev. 2017, p. 35, grifo nosso).

Dessa forma, gamificação, robótica, sala de aula invertida entre outras tecnologias educacionais tidas como inovadoras aparecem como exemplos e são enaltecidas como boas práticas pedagógicas a serem seguidas nas escolas da contemporaneidade. Um exemplo disso são os materiais elaborados por agências de assessoramento pedagógico de escolas públicas e privadas, já citados ao longo da presente pesquisa, como o guia *Boas práticas pedagógicas*, da Fundação Lemann, disponível para *download* no *website* da organização.¹

Para além dessas tecnologias, a reconfiguração do tempo escolar se apresenta como uma prerrogativa; ele deve ser remodelado na configuração atual para *um novo tempo*, um tempo escolar mais flexível e alinhado com a perspectiva

¹ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/UDYWclBARhp1IzBHIEZzbcy1ya6UvWZtMyjUSX51.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

de centralidade do aluno. Assim, tanto a prática pedagógica como o tempo escolar devem obedecer a outra lógica, mais alinhada ao contexto social do desenvolvimento de um “regime artista do capitalismo”. Assim, “a atividade estética do capitalismo se tornou estrutural e exponencial” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 41). Em outras palavras, tal lógica econômica, ao se estender aos demais âmbitos da vida social – dentre eles a Educação –, insere novos elementos, tais como a originalidade e a performatividade, em processos cada vez mais individualizados e na busca por um tempo cada vez mais flexibilizado.

Quadro 24 Tempo cada vez mais flexível

A professora Neide de Aquino Noffs, da Faculdade de Educação da PUC-SP, *pondera que é necessário repensar o tempo das aulas, das estratégias a serem utilizadas, do sistema de avaliação e da transformação do conteúdo em conhecimento, tendo como perspectiva o desenvolvimento e a aprendizagem pessoal e grupal dos alunos*. “Um dos principais problemas que os profissionais das escolas percebem é que o uso do tempo deve se tornar cada vez mais flexível e, simultaneamente, mais intenso”, observa. “Essa flexibilidade com parâmetro didático-pedagógico fortalecerá a construção de uma escola onde o aluno estudará com mais prazer e dedicação”.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 26, set./nov. 2015, p. 35, grifo nosso).

Nesse sentido, constata-se “[...] uma centralidade de soluções didáticas ancoradas em dispositivos de estetização pedagógica, capazes de promover inovação e interatividade” (SILVA, 2019, p. 122). A gestão da aprendizagem passa, no âmbito da flexibilidade, a ser gestada para além da personalização e individualização do percurso formativo, a ser compreendida dentro de uma produção estética pedagógica, em desenvolvimento no Ensino Médio brasileiro.

Ainda, entendendo a flexibilidade como uma tecnologia que engendra estratégias enquanto diferentes sentidos nos quais *se desenha* e *se opera* de forma transversal, aponto para o desenvolvimento da flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida *no* e *pelo* sujeito contemporâneo, como um terceiro sentido possível mapeado no processo de análise. Tal apontamento será descrito e desenvolvido, enfim, no subcapítulo que segue.

5.3 A flexibilidade enquanto uma habilidade: a constituição de sujeitos flexíveis

Diante do que apontei nas primeiras análises do presente capítulo e da materialidade analisada, a flexibilidade é compreendida como um ditame no que tange ao Ensino Médio no Brasil e, como tal, adquire sentidos estratégicos, operando de forma transversal e, por vezes, coexistente. Tais sentidos atuam na esfera curricular da prática pedagógica e no desenvolvimento de habilidade necessária ao sujeito contemporâneo. Assim, este último sentido de flexibilidade está vinculado ao seu desdobramento enquanto uma habilidade a ser desenvolvida *no e pelo* sujeito contemporâneo para gerir seu capital de competências – capital este exigido, ao mesmo, como característica do sujeito empreendedor e como característica do desempenho; uma figura subjetiva *desejada* no contexto atual.

A habilidade é descrita em políticas curriculares recentes voltadas à etapa do Ensino Médio, mais especificamente na BNCC, como um dos conhecimentos mobilizados por uma competência, e está disposta como “práticas cognitivas e socioemocionais” (BRASIL, 2018, p. 8). Dessa forma, o sujeito está condicionado ao desenvolvimento e à articulação de diversas competências para formar seu capital humano e, especificamente, ter a habilidade de ser flexível para gerenciar este capital. Contudo, é desejável (e necessário), diante de uma reforma educacional tal como se propõe a Reforma do Ensino Médio brasileiro, por exemplo, investir nas capacidades “interiores e subjetivas”.

O problema das reformas, e também das políticas educacionais, é centralmente o problema da mudança nas capacidades interiores, cognitivas e instrumentais dos indivíduos, de modo que essas mudanças coincidam com os objetivos da administração social das populações. As reformas e as políticas estão relacionadas com a gestão dos indivíduos e das agências encarregadas de educar esses indivíduos. Para isso, estabelecem uma série de regulamentações, mobilizam discursos e tecnologias (como o currículo, a didática, modalidades de organização e gestão escolar etc.), tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo (GARCIA, 2010, p. 446).

No contexto social do “capitalismo contemporâneo” (SENNETT, 2006), em que reformas como a do Ensino Médio estão inseridas, são colocadas novas exigências para os sujeitos. Tais demandas assumem a prerrogativa legal como um dos eixos para sua efetivação. Diante disso, entendo a flexibilidade no Ensino Médio

brasileiro como uma tecnologia política de “condução de condutas” e como uma política de produção de subjetividades que, por sua vez, engendra estratégias que propiciam uma economia política para o Estado. É desejável, entre outros aspectos, conforme evidenciado no material pesquisado, que o sujeito conheça suas próprias potencialidades e fragilidades.

Quadro 25 Conhecer as fragilidades e potencialidades

A pessoa precisa conhecer suas próprias potencialidades e fragilidades para decidir o que precisa aprender em seguida: talvez escolher o próximo trabalho tendo como base o que ele vai ensinar, e não o que ele vai pagar. O número de pessoas que, por desejo ou por necessidade, encontra-se em tal posição está aumentando consideravelmente — e elas precisam de *maleabilidade, desenvoltura e flexibilidade* para lidar bem com isso.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 9, jun./ago. 2011, p. 43, grifo nosso).

Como destacado no excerto anterior, “maleabilidade, desenvoltura e flexibilidade” são habilidades necessárias ao sujeito atualmente. Tais habilidades são demandas do mercado de trabalho e, no âmbito da flexibilização, ganham status privilegiado. A capacidade do indivíduo de se adaptar a situações e experiências novas, de se desprender da rotina e de um contexto de narrativa de vidas estáveis, tal como dispõe a “nova cultura do capitalismo” (SENNETT, 2006), toma uma ênfase muito maior do que qualquer experiência e/ou narrativa biográfica estável. Além disso, vale pontuar que “as vidas humanas são injetadas e revestidas, de diversas formas, pelos saberes e poderes que configuram uma determinada época” (SIBILIA, 2003, p. 157). Nesse contexto, as habilidades e características esperadas pelo “sujeito do desempenho” (HAN, 2017) significam que ele possa empreender, inovar, ser criativo, saber lidar com situações novas a todo o tempo, fazer escolhas, enfim, desenvolver a habilidade de ser flexível e, dessa forma, ser capaz de gerir seu próprio capital de competências.

Quadro 26 Boa gestão de um capital de competências

A incerteza torna-se uma companheira fiel da economia e das empresas. O retorno a um contexto de crescimento constante e previsível é pouco provável. [...] Essa situação leva os diretores de empresa a apostar mais nas competências dos empregados, em sua capacidade de adaptação e de iniciativa ou em sua capacidade de aprender do que em uma previsão fina das evoluções do conteúdo dos empregos. O profissionalismo está mais ligado à capacidade de enfrentar a incerteza do que à definição estrita e totalizadora de um posto de trabalho. *Não pode haver flexibilidade e reatividade sem uma boa gestão de um capital de competências.* É preciso apostar mais nas inteligências e nas competências locais do que se fiar em um planejamento central.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 20, mar./maio 2014, p. 11, grifo nosso).

Assim, evidencia-se uma possível mudança e/ou deslocamento, na ênfase produtiva da contemporaneidade, da produção de *subjetividades dóceis* para a produção de *subjetividades flexíveis*².

Quadro 27 Formação de sujeitos flexíveis

Sendo o currículo parte dessa máquina de formação dos sujeitos para a sociedade, o processo de disciplinaridade, tendo como meta a constituição de sujeitos dóceis, não pode mais ser a ênfase contemporânea. Diante das novas formas de assujeitamento e subjetivação, assume ênfase a formação de sujeitos flexíveis (Veiga-Neto, 2008). Nesse “efeito-superfície” de fluidez, de valores embaralhados, pistas que se movem e marcos que se derretem, não servem mais identidades que ofereçam igualdade ou continuidade (Bauman, 2003; 2009), pois diminuiriam as opções. Em tempos que evocam abertura às mudanças, torna-se imperativa a flexibilidade.

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 34, set./nov. 2017, p. 31).

Ademais, outro aspecto a ser considerado é o de que, no âmbito do neoliberalismo, a lógica da concorrência se intensifica e novas estratégias de competição se colocam para o mercado de trabalho. Tais preceitos extravasam a lógica empresarial e se inserem como exigências de formação no campo educacional. Assim, subjetividades necessárias vão se moldando às demandas

² Esta discussão é destacada por Antônio Luiz de Moraes em sua dissertação, intitulada *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível* e disponível no Repositório Digital da Biblioteca da Ulbra, no seguinte endereço: https://servicos.ulbra.br/ALEPH/4MJQNBRJ3JIBU55VHUI9YI7MBPSA3BAQ9NEMHKIFBCHFES92F-51675?func=find-b&REQUEST=Disciplina+e+controle+na+esc+ola%3A+do+aluno+d%C3%B3cil+ao+aluno+flex%C3%ADvel&find_code=WTI&ADJACENT=Y&x=0&y=0.

econômico-sociais e uma nova máxima se impõe: a da gestão do capital de recursos humanos.

Quadro 28 Gerenciamento do capital dos recursos humanos

A produção não é mais – ou não será mais – o que era. Ela deverá incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer frente às exigências de renovação, reatividade, flexibilidade e complexidade. Para ser competitivo, deve-se investir na inteligência. As normas de custo e qualidade tornam-se comparáveis graças à automatização, e é o investimento nas competências que permite manter uma vantagem competitiva duradoura. *O diferencial de competitividade não depende mais apenas da boa gestão do capital financeiro ou tecnológico da empresa. O gerenciamento do capital dos recursos humanos assume um lugar preponderante.*

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 20, mar./maio 2014, p. 11, grifo nosso).

Conforme mapeado ao longo da presente investigação, uma demanda que se coloca para o sujeito na atualidade é a da resiliência, que diz respeito à capacidade de adaptação e transformação. *Ser resiliente* envolve flexibilidade, ou seja, capacidade de adaptar-se e recuperar-se diante de novas situações e desafios. Nesse contexto, evidencio o artigo intitulado “A importância do desenvolvimento da resiliência na educação”, que compõe a materialidade analisada na pesquisa. O texto coloca em pauta a importância de que a escola forme *pessoas resilientes* e que o professor também desenvolva um *pensar* e uma *atitude resilientes*. Como exemplo apresenta-se, na Figura a seguir, a descrição das características do que seria uma pessoa resiliente.

Figura 10 Características e atributos da pessoa resiliente

CARACTERÍSTICAS	ATRIBUTOS
POSITIVIDADE: ENCARAM A VIDA COMO DESAFIADORA, MAS REPLETA DE OPORTUNIDADES.	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstram sensação de segurança e convicção, que se baseia na sua visão da vida como complexa, mas repleta de oportunidades. • Interpretam o mundo como dinâmico e repleto de facetas. • Encaram as quebras de expectativas como resultado natural das mudanças do mundo. • Enxergam a vida como sendo mais marcada por paradoxos do que por contradições. • Sentem o desconforto das grandes mudanças, mas acreditam na existência de oportunidades implícitas nessas situações. • Acreditam que existam lições importantes a serem aprendidas com os desafios. • Percebem a vida como recompensadora.
FOCO: TÊM UMA VISÃO CLARA DO QUE QUEREM ALCANÇAR E REALIZAR.	<ul style="list-style-type: none"> • Mantém uma visão clara, que serve tanto como fonte de propósito quanto como sistema de orientação para restabelecer perspectivas após quebra significativa de expectativas.
FLEXIBILIDADE: SÃO MALEÁVEIS AO RESPONDER À INCERTEZA.	<ul style="list-style-type: none"> • Encaram a mudança como um processo gerenciável. • Demonstram tolerância para lidar com a ambiguidade. • Recuperam-se em pouco tempo da adversidade e do desapontamento. • Sentem-se empoderados durante uma mudança. • Reconhecem as próprias forças ou fraquezas e sabem quando aceitar limites internos ou externos. • Desafiam e, quando necessário, modificam as próprias suposições e quadros referenciais. • Contam com o apoio de relacionamentos pessoais. • Demonstram paciência, compreensão e humor ao lidar com mudanças.
ORGANIZAÇÃO: DESENVOLVEM ABORDAGENS ESTRUTURADAS PARA GERENCIAR A AMBIGUIDADE.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificam os temas fundamentais em meio a situações confusas. • Consolidam o que parecem ser vários projetos de mudança não relacionados em um único esforço em torno de um tema central. • Determinam e, quando necessário, renegociam propriedades durante uma mudança. • Gerenciam com sucesso muitas tarefas e exigências simultaneamente. • Não deixam que o estresse de uma área influencie outros projetos ou aspectos da sua vida. • Reconhecem o momento de pedir ajuda. • Planejam cuidadosamente antes de se empenhar em grandes ações.
PROATIVIDADE: INDUZEM MUDANÇAS EM VEZ DE SE DEFENDER DELAS.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinam quando uma mudança é inevitável, necessária ou vantajosa. • São criativos ao reestruturar uma situação em modificação. • Improvisam novas abordagens e buscam obter vantagens frente às situações. • Correm riscos apesar das consequências potencialmente negativas. • Absorvem lições importantes de experiências de mudança para depois aplicá-las em situações semelhantes. • Investem na solução de problemas e no trabalho em grupo quando há quebra de expectativas. • Influenciam as demais pessoas e resolvem conflitos.

QUADRO Características e atributos das pessoas resilientes

Fonte: *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico* (n. 29, jun./ago. 2016, p. 44).

O quadro reproduzido na Figura em questão explicita “características e atributos das pessoas resilientes”, destacando-se, aí, a flexibilidade. Segundo prevê o referido item, as pessoas flexíveis “são maleáveis a responder à incerteza”. Entre outras características que a pessoa resiliente deve ter além da flexibilidade estão a positividade, o foco, a organização e a produtividade. Tais características advêm do campo de saber econômico e atuam na esfera da responsabilização social, pois desenvolver ou não tais características é algo que está na esfera do individual e que é atribuído facilmente, neste cenário, como resposta à linha tênue entre o sucesso e o fracasso – sucesso e fracasso individual, de cada um, diante do rol de escolhas e habilidades das quais cada sujeito passa a dispor. Assim, além de constituir o seu próprio capital de competências, ao sujeito lhe é exigida a habilidade de ser flexível para, assim, gerenciar de forma adequada seu capital.

Ao descrever a flexibilidade no sentido de uma habilidade a ser desenvolvida, conforme reforçado anteriormente, *no* e *pelo* sujeito contemporâneo, finalizo a apresentação da tríade de sentidos mapeados durante o percurso analítico. Diante disso desenvolvo, no próximo capítulo, alguns apontamentos quanto às limitações e potencialidades de tal processo, e teço algumas reflexões quanto às instigações que me acompanharam durante todo o percurso da pesquisa enquanto uma interessada nos Estudos do Currículo – como tal, a meu ver, não seria possível pensar o *currículo* dissociado do *conhecimento escolar*.

6 A FLEXIBILIDADE E O CONHECIMENTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS CONCLUSIVAS E CONTINUIDADES

O percurso da escola, de entre outras organizações e instituições formais, não formais e informais, é a história desta operação em torno do conhecimento. Porque a escola define, cada vez mais, os percursos de formação que são trilhados, a questão do conhecimento é central para a discussão de políticas sociais, econômicas, culturais e educativas, não sendo possível alguém alhear-se, por um lado, da importância que as organizações educativas assumem na complexa tarefa da produção e transmissão do conhecimento, e por outro lado, do lugar de destaque do currículo, entendido, no sentido lato, como um projeto de formação, que traduz a organização, a seleção e a transformação do conhecimento em função de um dado espaço, de um determinado tempo e de acordo com os propósitos educacionais (PACHECO, 2014, p. 7).

Ao chegar à parte final da pesquisa, tendo a encará-la como um reinício. Esta atitude me acompanhou durante todo o percurso desta investigação – afinal, a todo instante novas inquietações e interrogações surgiam diante das tantas que já me acompanhavam desde o começo. Entretanto, ao considerar que a finalização dessa pesquisa é, também, uma possibilidade de reinício para uma nova jornada investigativa, a tarefa de concluí-la torna-se menos árdua. Aliás, “concluir” talvez não seja o termo mais adequado, então opto pela expressão “colocar um ponto-final”. Este *ponto* diz respeito ao que foi possível desenvolver, até aqui, diante das possibilidades e limitações dessa pesquisa.

Para tal, escolho retornar ao início da pesquisa e, conseqüentemente, da escrita, lembrando a questão investigativa: *Como os sentidos de flexibilidade se apresentam e se articulam na mídia pedagógica impressa pesquisada no Brasil no decorrer da última década?* Como apontamentos, o estudo evidenciou três categorias analíticas de sentidos para a flexibilidade: (1) a flexibilidade curricular; (2) a flexibilidade quanto à prática pedagógica; e (3) a flexibilidade como uma habilidade a ser desenvolvida *nos* e *pelos* sujeitos contemporâneos. A partir desse delineamento foi possível empreender uma construção analítica, movida pelas seguintes perguntas no âmbito de cada ênfase de sentido do conceito de *flexibilidade*:

- Como o conhecimento é posicionado na perspectiva da flexibilidade dos caminhos formativos?

- Como a prática pedagógica flexível e estetizada se articula com os processos de individualização?
- Como a flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida pelo sujeito contemporâneo engendra a produção de subjetividades?

Ainda no processo de análise foi possível evidenciar que os sentidos de flexibilidade se articulam transversalmente na constituição de estratégias que constituem a flexibilidade enquanto uma tecnologia do nosso tempo.

A flexibilidade curricular está vinculada, na materialidade empírica, à possibilidade de ofertar um currículo como um cardápio variado e atraente no contexto da individualização (BAUMAN, 2008) e da “sociedade do desempenho” (HAN, 2017). Diante disso, os estudantes brasileiros são convocados a assumir a responsabilidade social de escolher seus percursos formativos. Para além dessas questões foi possível, durante o processo de análise, refletir sobre o quanto a individualização extrema acaba, segundo Beck (2011), por *padronizar* ao individualizar. Em outras palavras, ao passo que os currículos ofertados aos estudantes, ditos como inovadores e personalizáveis, são cada vez mais individualizados e, também, cada vez mais padronizados.

A flexibilidade da prática pedagógica apresenta-se como uma demanda de reconfiguração da prática pedagógica, do tempo escolar e do método de ensino, que passa a ser posicionado no desenvolvimento da “estetização pedagógica” (SILVA, 2019) em diálogo com a leitura social contemporânea de constituição da “estetização da vida” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Tal processo é pautado pela adoção de metodologias ativas, em que tecnologias individualizadas e estetizadas passam a compor os instrumentos pedagógicos desejáveis ao professor do século XXI. Aliás, adotar uma prática pedagógica inovadora passa a ser, também, um novo imperativo econômico para a Educação. Neste contexto, destaca-se o deslocamento da “sociedade da instrução” para a “sociedade da aprendizagem” (POPKEWITZ, 2009; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), em que a centralidade está no estudante; há uma dissociação entre ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o esmaecimento do ensino e a desqualificação das gerações anteriores como referência e modelo a

ser seguido pelos mais novos, na leitura de “um mundo sem adultos” (NARODOWISK, 2016) e da “sociedade pré-figurativa” (MEAD, 1971).

A flexibilidade enquanto uma habilidade a ser desenvolvida *no e pelo* sujeito contemporâneo apresenta-se enquanto uma demanda para o gerenciamento do capital das competências que o sujeito empreendedor deve constituir. Além disso, tal perspectiva responde a demandas do mercado de trabalho e é fomentada no âmbito da “sociedade individualizada” (BAUMAN, 2008), propiciando a produção de subjetividades flexíveis.

Quadro 29 Síntese da pesquisa de Mestrado

Questão de pesquisa	Como as concepções de flexibilidade se apresentam e se articulam na mídia pedagógica impressa publicada no Brasil no decorrer da última década?
Objetivo de pesquisa	Compreender as concepções de flexibilidade curricular no ensino médio brasileiro na última década.
Materialidade analisada	39 edições da Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico (2009–2019).
Composição do <i>corpus</i> analítico	36 textos, entre artigos e reportagens, e 35 editoriais, aproximando-se a um total de 150 páginas.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Procedimento empírico: análise documental (PIMENTEL, 2001; CELLARD, 2012); ✓ Tipo de leitura histórica: documento como monumento (FOUCAULT, 2014; LE GOFF, 1996);
Campo analítico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussões da teoria social contemporânea (SENNETT, 2001; 2006; LYPOVETSKI, 2015; BECK, 2011); ✓ Estudo da mídia impressa como um campo de visibilidade das demandas sociais (SILVA, 2011; LUCA, 2011; MARTINS; LUCA, 2012; MIRA, 2001; SCALZO, 2008); ✓ Teorização analítica pós-estruturalista (POPKEWITZ, 1994; 2009; VEIGA-NETO, 2009; LOCKMAMN; MACHADO, 2017).
Categorias analíticas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexibilidade curricular dos caminhos formativos; ✓ Flexibilidade quanto à prática pedagógica; ✓ Flexibilidade como habilidade a ser desenvolvida <i>no e pelo</i> sujeito contemporâneo.

Fonte: elaboração própria.

As questões norteadoras que balizaram as análises, com o mapeamento dos sentidos da flexibilidade, foram contempladas. Porém, um questionamento ainda permanece e pode ser ecoado como reflexão: *Como o conhecimento é posicionado na perspectiva da flexibilidade dos caminhos formativos?*

Diante dessa questão não pretendo, aqui, construir uma resposta fechada, e sim proporcionar alguns apontamentos possíveis diante das análises realizadas. Assim, enfatizo que o que nos mobiliza no sentido da pesquisa são perguntas, e não respostas conclusivas. Dito isso, cabe salientar que o delineamento dos três sentidos de flexibilidade demonstram, mais especificamente, que tanto o foco do currículo como o foco da prática pedagógica apresentam um possível deslocamento no que tange à discussão sobre o conhecimento escolar. As perspectivas da flexibilização curricular, da prática pedagógica estetizada e da produção de subjetividades flexíveis desfocam, antes de tudo, a questão central do currículo quanto a qual conhecimento escolar queremos fomentar.

Para além do esmaecimento relacionado à discussão sobre o conhecimento escolar, dadas as tantas outras demandas que se colocam no âmbito da escolarização, uma questão de base deve voltar à superfície, a meu ver, de todos aqueles que, de alguma forma, refletem sobre as questões curriculares: a centralidade do conhecimento escolar para uma formação cidadã e democrática.

Segundo Garcia e Moreira (2006), é de suma importância que o conhecimento escolar esteja, politicamente, no cerne da discussão sobre o currículo. Ademais, ao retomar a epígrafe deste capítulo, pontuo a compreensão de currículo adotada para a construção desta pesquisa, a centralidade das instituições educacionais e, principalmente, a escola enquanto *locus* privilegiado para a formação democrática do sujeito. O conhecimento escolar é historicamente posicionado em um campo ambivalente. Entretanto, uma aproximação possível entre as diversas vertentes em relação ao conhecimento escolar é a de que as discussões se dimensionam no campo político. Silva (2018) enfatiza, neste sentido, a importância de reinscrever o conhecimento escolar no território do comum.

Para além dos apontamentos desta pesquisa, muitas outras perguntas emergiram no processo de análise: Como seria possível a constituição e a centralidade do conhecimento escolar em um contexto de aprendizagens individualizadas, de práticas pedagógicas estetizadas, numa sociedade da

aprendizagem? Como produzir um conhecimento escolarizado no âmbito da flexibilidade dos percursos formativos e do neoliberalismo, em que cada um passa a ser responsável pelo seu próprio destino? Como construir propostas curriculares pautadas no conhecimento escolar quando o neoliberalismo produz modos de vida e subjetividades pautadas na individualização, na flexibilização e na responsabilização? Como o conhecimento é posicionado no âmbito escolar quando o próprio dispositivo escolar produz e reproduz desigualdades? Nesse sentido, siga mobilizada pelos estudos quanto à flexibilidade e pela possibilidade de desdobramentos advinda destas investigações.

Dessa forma, cabe salientar que os apontamentos de pesquisa que desenvolvi compõem uma *possibilidade* dentre tantas outras possíveis.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Nota pública da ANPEd sobre a medida provisória do ensino médio: MP do ensino médio – autoritária na forma e equivocada em conteúdo**. 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_notapublica_mp_ensinomedio.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BECK, U. Incertezas fabricadas. [Entrevista cedida a] **IHU On-Line:** revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 181, 22 maio 2006. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/educacao/181>. Acesso em: 10 maio 2019.
- BECK, U. **Sociedade de risco:** rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. **A reforma do ensino médio:** privatização da política educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/779/pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- BLOG PORTABILIS. **Práticas inovadoras na educação:** conheça 5 delas. [2019]. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/praticas-inovadoras-na-educacao-conheca-5-delas/>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação (2014-2024). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 maio 2019.
- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 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. Acesso em: 09 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base – ensino médio. [Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21 de dezembro 2017]. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2018. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-MEC-N%C2%BA-3-DE-21-DE-NOVEMBRO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jun. 2019.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CARVALHO, C. H. A. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 457 p. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/286357/1/Carvalho_CristinaHelenaAlmeida_D.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

CASTELO BRANCO, G. **Michel Foucault**: filosofia e biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P. JACCOUD, M.; CELLARD, A.; HOULE, G.; GIORGI, A. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 259-356.

CLAPARÈDE, É. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

COSTA, F. M. de A. **Escola pública e ensino médio**: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009). 2011. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250982/1/Costa_FloraMariadeAthayde_M.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

CUNHA, É. V. R.; LOPES, A. C. Base nacional comum curricular: regularidade na dispersão. **Revista Investigação Qualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacionqualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>. Acesso em: 03 maio 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Biotempo, 2016.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Tradução de Roberto Cavallari Fialho. São Paulo: Ática, 2007.

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=S0103-40142018000200025. Acesso em: 10 maio 2019.

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

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins, 2008.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Boas práticas em sala de aula**: estratégias de professores de redes e escolas públicas que se destaca no Brasil. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/UDYWclBARhp1IzBHIEZzbcy1ya6UvWZtMyjUSX51.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.

GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. Formação no ensino médio, escola e juventude: preparar para quê? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-16. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3998.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

HAMILTON, D. O revivescimento da aprendizagem? **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 maio 2019.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Pauo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERNÁNDEZ, F. Um convite a repensar o sentido da escola. **Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, v. 10, n. 38, p. 18-21, set./nov. 2018.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KLAUS, V. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. 228 p. Tese. (Dourado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32163/000785804.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 maio 2019.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

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

LOCKMANN, K. Invisibilidades na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 897-892, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33090>. Acesso em: 19 maio 2019.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B.; FREITAS, D. D. A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-18, 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e154132.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

LUCA, T. R. **Leituras, projetos e (Re)vista(s) do Brasil (1916-1944)**. São Paulo: Unesp, 2011.

MARÍN-DÍAZ, D. L. La clave es el individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2015.192.01/4702>. Acesso em: 14 maio 2019.

MARÍN-DÍAZ, D. L.; NOGUERA-RAMÍREZ, C. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 47-65, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642451>. Acesso em: 10 maio 2019.

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

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

MENDES, J. M. **Sociologia do risco**: uma breve introdução e algumas lições. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015. e-book. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/38055>. Acesso em: 15 maio 2019.

MESQUITA, A. M. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on-line]. São Paulo: Editora UNESP/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

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

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Linha do tempo**: conheça os principais marcos da construção democrática da BNCC, da Constituição de 1988 à homologação da parte do Ensino Médio. [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 12 set. 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/?s=Linha+do+tempo%3A+conhe%C3%A7a+os+principais+marcos+da+constru%C3%A7%C3%A3o+democr%C3%A1tica+da+BNCC%2C+da+Constitui%C3%A7%C3%A3o+de+1988+%C3%A0+homologa%C3%A7%C3%A3o+da+parte+do+Ensino+M%C3%A9dio>. Acesso em: 07 maio 2019.

NARODOWSKI, M. **Un mundo sin adultos**. Buenos Aires: Debate, 2016.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Revista PUBLICATIO UEPG**, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 14 fev. 2020.

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

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

PINTO, M. B. **Flexibilização curricular**: a proposta do ensino médio inovador e a profissionalização do ensinar. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/1016>. Acesso em: 20 abr. 2019.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-208.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8309>. Acesso em: 01 maio 2019.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano I, n. 1, 2009.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano X, n. 37, jun./ago. 2018.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano I, n. 1, abril/ Jul. 2009.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano X, n. 37, jun./ago. 2018.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano X, n. 38, set./nov. 2018.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano I, n. 2, ago. /nov. 2009.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano II, n. 4, março /maio 2010.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano II, n. 5, jun. /ago. 2010.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano III, n. 9, jun. /ago. 2010.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano IV, n. 13, jun. /ago. 2012.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano VI, n. 20, março /maio 2014.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano VII, n. 24, março/maio 2015.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano VII, n. 27, set. /nov. 2015.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano VII, n. 28, março/maio 2016.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano VIII, n. 29, jun./ago. 2016.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano IX, n. 32, março/maio 2017.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano IX, n. 34, set./nov. 2017.

REVISTA PÁTIO: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre: Grupo A, ano VIII, n. 31, dez. 2016/ fev. 2017.

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

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, L. A. Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do Reuni no Agreste Alagoano. 2016. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1629/1/Reforma%20universit%c3%a1ria%20e%20flexibiliza%c3%a7%c3%a3o%20curricular%20-%20uma%20an%c3%a1lise%20do%20reuni%20no%20agreste%20alagoano.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SANTOS, D. B. da S.; BAHIA, S. B. de M. H. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39. 2018, Niterói. **Anais [...]**, Niterói: UFF, 2018, p. 1-8. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_24_6. Acesso em: 13 fev. 2020.

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

SCHERER, R. P. “Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3885/Renata%20Porcher%20Scherer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SEMIS, L. Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 03 jan. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SENNA, S. do N. **Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: o princípio de flexibilidade**. 2018. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154298/senna_sn_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 28 abr. 2019.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, M. L. Biopolítica, narrativas identitárias e educação no Brasil (1900-1945). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, [s.l.], v. 7, n. 14, p. 246-266, dez. 2015. Disponível: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/download/271/pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

SILVA, R. R. D. A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo. 2011. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3481>. Acesso em: 16 maio 2019.

SILVA, R. R. D. Currículo e conhecimento escolar na sociedade das capacitações: o ensino médio em perspectiva. **Revista e-Curriculum**, v. 14, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76646850014>. Acesso em: 05 maio 2019.

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

SILVA, R. R. D. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, R. R. D. Emocionalização, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-558, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362018000200551&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 jun. 2019.

SILVA, R. R. D. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p.127-156, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 maio 2019.

SILVA, R. R. D. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

SILVA, R. R. D. Um breve exame das políticas curriculares para o ensino médio na América Latina. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015b, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-3504.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

SILVA, R. R. D. **Customização Curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8267/5535>. Acesso em: 15 maio 2019.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1635/1518>. Acesso em: 14 maio 2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso em: 08 maio 2019.