

ORGANIZADORAS

Fernanda Wanderer

Camila Alves de Melo

Ana María Bermúdez Alfaro

RASTROS DO NEOLIBERALISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO



ORGANIZADORAS

Fernanda Wanderer

Camila Alves de Melo

Ana María Bermúdez Alfaro

RASTROS DO NEOLIBERALISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO



| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R231

Rastros do neoliberalismo no campo da Educação /
Organizadoras Fernanda Wanderer, Camila Alves de Melo e
Ana María Bermúdez Alfaro. – São Paulo: Pimenta Cultural,
2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-801-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98010

1. Educação. 2. Neoliberalismo. 3. Políticas curriculares.
4. Estudos pós-estruturalistas. I. Wanderer, Fernanda
(Organizadora). II. Melo, Camila Alves de (Organizadora).
III. Alfaro, Ana María Bermúdez (Organizadora). IV. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira • Bibliotecária • CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Pikisuperstar, Kenshinstock, Freepik - Freepik
Tipografias	Acumin, Belarius Sans
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Fernanda Wanderer Camila Alves de Melo Ana María Bermúdez Alfaro

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

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

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

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

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

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

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

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Fédéral de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

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

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

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

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

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

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

SUMÁRIO

Apresentação12

CAPÍTULO 1

Maira Graciela Daniel

Roberto Rafael Dias da Silva

Educação, capitalismo

financeirizado e rentabilização do eu:

rastros para um diagnóstico da escola neoliberal19

CAPÍTULO 2

Ana María Bermúdez Alfaro

Victória Luiza Vargas dos Santos

**Racionalidad neoliberal
y educación media:**

una aproximación a los planes nacionales

de educación de Brasil y Colombia38

CAPÍTULO 3

Marcos Goulart

A trama neoliberal, o novo

ensino médio e as juventudes:

é possível destramar-se do lobismo empresarial?52

CAPÍTULO 4

Gicele Weinheimer

O Novo Ensino Médio

como *práxis* neoliberal:

uma proposta de ressignificação da função docente69

CAPÍTULO 5

Silvane Gema Mocellin Petrini

**O empreendedorismo
na Educação em Revista:**

uma captura discursiva..... 92

CAPÍTULO 6

Lucas Cabral Ribeiro

**O que é preciso para
ser inovador na educação?**

O discurso de inovação e suas ligações
com a racionalidade neoliberal 110

CAPÍTULO 7

Fernando Fogaça

**Empreendedorismo e design
na constituição de sujeitos escolares:**

a racionalidade neoliberal e a Educação 3.0..... 129

CAPÍTULO 8

Camila Alves de Melo

Renata Sperrhake

**Qual leitura e qual leitor estão em pauta
na plataformização das práticas de leitura?**

150

CAPÍTULO 9

Bruna Flor da Rosa

Lucas Nascimento Braga Silva

**Entre *links*, pdfs, slides
e chamadas de vídeo:**

um breve ensaio sobre os efeitos do Ensino Remoto
Emergencial no empresariamento dos sujeitos e na evasão escolar..... 171

CAPÍTULO 10

Fernanda Longo

Das formas de se dar aula:

Pandemia, metodologias ativas

e matemática nos Anos Iniciais..... 187

CAPÍTULO 11

Matheus Trindade Velasques

Fernanda Wanderer

Entre a performance

e o afeto nas aulas de matemática:

a conquista do aluno como virtude da docência 208

CAPÍTULO 12

Igor Corrêa Pereira

Cristianne Famer Rocha

A universidade do futuro será empresarial?

Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional

de uma universidade pública federal brasileira..... 230

CAPÍTULO 13

Maria Cristina Schefer

Thaís Janaína Wenczenovicz

A Lei 9.394/96 incomodou muita gente,

a 12. 296/2013 incomodou muito mais:

as LDBEN e a garantia de direitos sociais..... 248

Sobre os autores e as autoras..... 268

Índice remissivo..... 274

APRESENTAÇÃO

*Fernanda Wanderer
Camila Alves de Melo
Ana María Bermúdez Alfaro*

O livro é fruto de um conjunto de pesquisas e reflexões que têm sido produzidas, nos anos recentes, sobre os rastros do neoliberalismo no campo da Educação. Cientes de que são múltiplos os significados que podem ser associados ao termo “neoliberalismo”, consideramos pertinente iniciar nossa escrita destacando a forma como temos compreendido tal termo. Nesse sentido, nos ancoramos no trabalho de Dardot e Laval (2016), amplamente usado no âmbito acadêmico e nos capítulos desta obra, intitulado “*A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*”.

Seguindo alguns dos conceitos-ferramentas discutidos por Michel Foucault, como racionalidade política e governamentalidade, Dardot e Laval (2016) nos ajudam a pensar que o neoliberalismo é um sistema normativo capaz de estender as regras do capital às diferentes esferas sociais, econômicas e educacionais. Ao longo de suas problematizações, defendem a tese de que o neoliberalismo é uma racionalidade que busca direcionar as ações e modos de pensar não só dos governantes, mas também dos governados. Essa espécie de condução está amparada na forma de vida instituída pelas leis do mercado. Em suas palavras: “A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2026, p.17).

Considerando as várias facetas presentes nas discussões sobre o neoliberalismo, nosso interesse, ao propormos a construção

deste livro, está nas reflexões que giram em torno dos seus efeitos na área da Educação. Um deles refere-se ao esmaecimento das ações coletivas, uma vez que impera o regime de concorrência, minando relações sustentadas pelos princípios da solidariedade e cidadania (DARDOT; LAVAL, 2016). Como expressam Dardot e Laval (2016, p.9): “Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo”.

No campo da Educação, percebemos o quanto proliferam ideais de concorrência, competição e meritocracia, potencializando uma grande busca pelos resultados que dependem cada vez mais do desempenho individual. Nesta linha argumentativa, Sibilia (2012) destaca que a oferta educacional contemporânea se configura em um serviço adequado a cada perfil de público, proporcionando recursos para que cada um possa triunfar nas árduas disputas de mercado. As implicações disso, principalmente nas instituições de ensino, envolvem a geração de indivíduos convertidos em consumidores e empresários de si com a crença de que cada um pode e deve ser capaz não só de se capacitar, mas também administrar sua carreira, otimizando seus próprios recursos e minimizando a necessidade de intervenção pública e de espaços coletivos.

Outro efeito gerado pela disseminação do neoliberalismo na área da Educação refere-se à geração de novas subjetividades específicas para os sujeitos escolares. De acordo com Sibilia (2012), vivemos em uma sociedade neoliberal, marcada pela livre circulação de capitais, pessoas e informações. A solução agora está nas mãos de cada indivíduo, que deve administrar seus conhecimentos e “autoajudar-se” a aprender sem ter de recorrer a uma instituição de ensino, por exemplo. Com isso, observamos uma forte aproximação entre a educação contemporânea, a cultura neoliberal, os princípios do Capital Humano e empreendedorismo, como discutido por Costa (2009).

Refletindo sobre as formas pelas quais determinados valores migram da economia para outras esferas do mundo social, como a educação, Costa (2009, p.172) destaca que esses valores ganham um forte poder normativo, instituindo políticas de subjetivação que transformam “sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas-empresendedores”. Apoiando-se na discussão foucaultiana sobre a governamentalidade neoliberal e sobre o Capital Humano, Costa (2009, p.182) expressa que o sujeito produzido nesta atmosfera encontra-se cada vez mais investido por mecanismos de governo que transformam o processo educativo em uma competição e fragmenta os indivíduos “em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma”.

Com o intuito de seguir o debate e apresentar problematizações vinculadas aos efeitos do neoliberalismo no campo da Educação, convidamos pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições de ensino do Estado do Rio Grande do Sul (RS), do Brasil e da Colômbia para debaterem esse tema a partir de suas experiências e reflexões. No texto que abre este livro, *Educação, capitalismo financeirizado e rentabilização do eu: rastros para um diagnóstico da escola neoliberal*, Roberto Rafael Dias da Silva e Maira Graciela Daniel apresentam um panorama reflexivo e crítico acerca da sociedade em sua forma contemporânea, promovendo interrelações entre aspectos do desenvolvimento econômico com as demandas e caracterizações da educação.

Na sequência, as autoras Ana María Bermúdez Alfaro e Victoria Luiza Vargas dos Santos, no capítulo intitulado *Racionalidad neoliberal y educación media: una aproximación a los planes nacionales de educación de Brasil y Colombia*, produzem uma análise dos planos nacionais de Educação do Brasil e da Colômbia, refletindo sobre como estes instrumentos reforçam uma racionalidade neoliberal. Marcos Goulart, em *A trama Neoliberal e o novo Ensino Médio: primeiras aproximações*, analisa as condições de possibilidade do Novo Ensino Médio paralelamente ao estudo das formas como a juventude vem sendo problematizada nesse contexto. Evidencia o

enredamento numa trama neoliberal que compreende os jovens como capital humano, a partir da adoção de códigos e terminologias que materializam a questão neoliberal.

Seguindo nas discussões sobre o novo Ensino Médio, Gicele Weinheimer investiga os sentidos movimentados pelo Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) acerca da última etapa da educação básica e, principalmente, da função docente, impondo uma necessidade de ressignificação das práticas a partir de um modelo empresarial. Tais reflexões estão registradas no texto *O Novo Ensino Médio como práxis neoliberal: uma proposta de ressignificação da função docente*. Em *O empreendedorismo na Educação em Revista: uma captura discursiva*, Silvano Gema Mocellin Petrini analisa, desde uma perspectiva foucaultiana, as enunciações sobre o empreendedorismo presentes no periódico "Educação em Revista", produzido pelo Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), no período de 2013 a 2020.

Lucas Cabral Ribeiro, em *O que é preciso para ser inovador na educação? O discurso de inovação e suas ligações com a racionalidade neoliberal*, examina um texto formativo apresentado no site do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), problematizando a relação da inovação na sociedade contemporânea, em especial o lugar atribuído à escola e aos professores. A partir do estudo de um conjunto de textos presentes na coletânea "Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino" (CARVALHO, 2017), Fernando Fogaça analisa as formas de vida escolares produzidas pelos preceitos da Educação 3.0. Essa discussão está presente no capítulo *Empreendedorismo e Design na constituição de sujeitos escolares*.

As autoras Camila Alves de Melo e Renata Sperrhake, no texto *Qual leitura e qual leitor estão em pauta na plataformação das práticas de leitura?*, investigam o contexto de apresentação de duas plataformas de leitura escolhidas para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, durante o período do ensino remoto decorrente

da pandemia de Covid-19, visando compreender quais representações de leitura e de leitor estão em jogo nos discursos ali difundidos. No capítulo *Entre links, pdfs, slides e chamadas de vídeo: um breve ensaio sobre os efeitos do Ensino Remoto Emergencial no empresariamento dos sujeitos e na evasão escolar*, Bruna Flor da Rosa e Lucas Nascimento Braga Silva refletem sobre suas experiências docentes na educação pública nos anos de 2020 e 2021, em plena pandemia de Covid-19, problematizando as dificuldades de acesso e adaptação às aulas remotas e, principalmente, a auto responsabilização dos estudantes pela sua própria aprendizagem.

O período pandêmico também foi alvo de discussão de Fernanda Longo, no capítulo *Das formas de se dar aula: pandemia, metodologias ativas e matemática nos anos iniciais*. Em pesquisa realizada com um grupo de nove professoras que lecionaram para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto em escolas da rede privada de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Fernanda investigou as formas de organizar as aulas de Matemática, as escolhas de recursos produtivos para ensinar, bem como os sentimentos das docentes durante as aulas remotas.

Os autores Matheus Trindade Velasques e Fernanda Wanderer também se dedicaram à investigação sobre as aulas de matemática, o que está registrado no texto *Entre a performance e o afeto nas aulas de matemática: a conquista do aluno como virtude da docência*. Eles apresentam provocações sobre a necessidade da conquista do aluno no exercício do ensino da matemática na contemporaneidade, além de discutir acerca de novos modos de ser docente que emergem do contato entre neoliberalismo e educação.

Em *A universidade do futuro será empresarial? Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional de uma universidade pública federal brasileira*, Igor Corrêa Pereira e Cristianne Famer Rocha exploram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), evidenciando

traços da racionalidade neoliberal presentes no documento e possíveis direcionamentos das ações e objetivos institucionais, bem como implicações desse contexto na visão, missão e objetivos da universidade em questão.

Por fim, o texto que fecha este livro foi escrito por Maria Cristina Schefer e Thaís Janaína Wenczenovicz, intitulado *A Lei 9.394/96 incomodou muita gente, a 12.296/2013 incomodou muito mais: as LDBEN e a garantia de direitos sociais*. As autoras analisam a garantia de processos educacionais não excludentes e menos elitistas a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nas promulgações de 1961, 1971 e 1996 e documentos correlatos, destacando um avanço do neoliberalismo e a redução do Estado de Bem-estar Social.

Desse modo, temos o orgulho de apresentar nossa obra, fruto do esforço coletivo de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores preocupados em problematizar, discutir, pensar e repensar a Educação na contemporaneidade. O livro foi financiado com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, viabilizada pelo Edital de Recursos Docentes (PROEX-2022) do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS. Destacamos isso, pois consideramos importante reafirmar a necessidade de manter recursos públicos para financiar pesquisas e compartilhar o conhecimento produzido de forma gratuita.

Desejamos uma ótima leitura!

REFERÊNCIAS

COSTA, Silvio G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p.171-186, 2009.

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

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

1

*Maira Graciela Daniel
Roberto Rafael Dias da Silva*

EDUCAÇÃO, CAPITALISMO FINANCEIRIZADO E RENTABILIZAÇÃO DO EU:

**RASTROS PARA UM DIAGNÓSTICO
DA ESCOLA NEOLIBERAL**

Partindo do princípio investigativo enunciado por Mészáros (2008, p. 17), “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”, o presente artigo tem a pretensão de apresentar um breve panorama reflexivo e crítico sobre a sociedade contemporânea, interrelacionando aspectos do desenvolvimento econômico com as demandas e caracterizações do mundo da educação. Para isso, consideramos necessário retomar alguns elementos que caracterizam a sociedade capitalista e neoliberal, suas peculiaridades na América Latina e, ainda, suas conseqüentes implicações para a mobilização das políticas e práticas educacionais na Contemporaneidade. Dentro das possibilidades de análise propostas pelas teorias sociais, existem muitas formas de interpretação do mundo contemporâneo. Neste artigo, construiremos uma interpretação analítica apoiada em uma perspectiva crítica da atualidade, sempre tendo como contingência a dificuldade incutida na tarefa de olhar para a história do presente. O texto estará constituído por pequenos aforismos que, em seu conjunto, permitirão com que elenquemos novas indagações acerca dos rastros do neoliberalismo na educação.

I.

Vivemos o que Eric Hobsbawm chamou de ‘tempos interessantes’, lembra-nos a filósofa estadunidense Nancy Fraser no prefácio do livro *Capitalismo em debate* (2020). Interessantes pois há vasto material de análise disponível para estudiosos e, assim como argumenta a autora, compreendemos que a atualidade pode ser vista atravessada por uma crise da sociedade capitalista. E que essa crise é, acima de tudo, multidimensional, pois além de econômica, financeira é também ecológica¹, política e social.

1 Cientistas de diferentes áreas do conhecimento têm chamado a nossa era de Antropoceno, pois compreendem que a atividade humana tem impacto decisivo nos ecossistemas da Terra. Fraser destaca que o culpado pelas transformações é o próprio capital e não a humanidade (FRASER, 2020, p. 53).

Em uma perspectiva problematizadora, podemos relacionar essa multidimensionalidade conjuntural a uma percepção fragmentária do tempo. Vivemos um tempo saturado de tantos tempos (ROSA, 2019; TURIN, 2019). O tempo da globalização, do capital financeiro, das novas tecnologias, do autocuidado, da subjetividade e outros tantos. Todos os tempos se cruzam, sofrem embates, mas qual o equilíbrio que faz com esses tempos de encontrem, se articulem e façam gerência sobre nossas vidas? Turin (2019) conecta a dimensão climática, a aceleração do tempo e a ubiquidade das novas tecnologias como eixo de sincronização do tempo². Destaca que essa sincronização não produz homogeneidade, mas sim bolhas algorítmicas que podem interagir entre si. Outra conexão possível e fundamental para esta linha de interpretação é a sincronia do tempo contemporâneo através do neoliberalismo. A literatura produziu vastas definições sobre o fenômeno neoliberal, amplamente conhecidas no decorrer da última década. No entanto,

Todas ressaltam (...) os profundos impactos que o neoliberalismo vem causando no tecido social, nas formas de constituição das subjetividades, na crise dos sistemas políticos. Ele abarca diferentes camadas sociais, do tecnológico ao político, do econômico ao cultural, constituindo um 'fato social total' e revelando-se um dos motores mais potentes de sincronização global, com suas desigualdades geopolíticas incluídas (TURIN, 2019, p. 18).

Para analisar a consolidação desse fenômeno e a construção da sua hegemonia social, vamos observar "como ele fala através de nós, no cotidiano em que nos sincroniza" (TURIN, 2019, p. 18). Buscando apoio em autores clássicos nas teorizações do pensamento

2 O pesquisador brasileiro Rodrigo Turin utiliza o conceito do sociólogo alemão Hartmut Rosa (2019) para interpretar a sincronização dos tempos do mundo contemporâneo. Para Rosa, a aceleração social dos últimos tempos produziu uma dessincronização estrutural entre as esferas sociais, provocando percepção pulverizada do tempo histórico em um desenho de ritmos desconexos. Conforme Rosa, na introdução do livro *Aceleração*, a aceleração é "sintoma e consequência da circunstância de serem as sociedades modernas capazes de se estabilizar apenas dinamicamente, de serem sistemática e estruturalmente dispostas a crescer, transformar-se e acelerar-se sempre mais para poder conservar sua estrutura e estabilidade" (ROSA, 2019, p. X).

sociológico, novamente julgamos pertinente recorrer a Fraser (2020). A filósofa nos lembra do caráter intrinsecamente histórico do sistema capitalista. Lembra, também, que as demandas e prioridades deste modelo emergem e se modificam ao longo do tempo. Esses momentos históricos podem ser analisados como uma trajetória reconstruída para compreender como o neoliberalismo se tornou uma força motriz central no capitalismo contemporâneo.

Conduzindo o texto em busca de uma definição do modelo econômico observado, podemos listar, ainda conforme Fraser, pelo menos três características definidoras do capitalismo, quais sejam:

(1) a propriedade privada dos meios de produção e a divisão de classe entre proprietários e produtores; (2) a instituição de um mercado de trabalho livre³; (3) a dinâmica de acumulação de capital, que se ancora numa orientação à valorização do capital em oposição ao consumo, acoplada a uma orientação ao lucro, não à satisfação de necessidades⁴ (FRASER, 2020 p. 29).

Ainda em diálogo com os escritos de Fraser (2020) e pensando na disputa teórica em torno dos conceitos, vamos retomar alguns pontos procurando construir, de modo esquemático, um breve histórico do capitalismo para fins didáticos e de compreensão de onde estamos falando em termos teórico-críticos.

II.

No século XX, após crises e contradições do capitalismo liberal, é somente com o final da Segunda Guerra e pós-revolução Russa,

3 Apesar dessa definição, é importante lembrar que o capitalismo coexistiu com formas de trabalho não livre (FRASER, 2020, p. 31).

4 Boltanski e Chiapello (2020, p.35) chamam de fórmula mínima a seguinte definição para capitalismo: "a exigência de acumulação ilimitada do capital por meios formalmente pacíficos".

que um novo modelo de regime é vislumbrado. Um regime onde o capitalismo é administrado pelo próprio Estado, também chamado de Estado de bem-estar social, sendo que essa característica imprime um caráter político a condição de cidadania das democracias. Neste âmbito, conforme destacam Dardot et al (2021), tais relações entre Estado e capitalismo evidenciam algumas especificidades.

Eles investiram em infraestrutura, assumiram alguns dos custos da reprodução social, promoveram o pleno emprego e o consumo da classe trabalhadora, aceitaram sindicatos de trabalhadores como parceiros em negociações empresariais trilaterais, controlaram ativamente o desenvolvimento econômico, compensaram por 'falhas no mercado' e, de maneira geral, disciplinaram o capital para seu próprio bem (2021, p. 93).

Seguindo estas breves digressões históricas, conforme destacado por Fraser (2020), em obra já mencionada, atualmente o mundo vive o que pode ser interpretado como capitalismo financeirizado. A relação entre economia e política foi transformada no atual regime. Nele, o capital financeiro passou a orientar Estados e públicos de acordo com os interesses de investidores privados⁵. Recorrendo às palavras da pensadora, "ironicamente, nesse regime, a capacidade do Estado é usada para construir estruturas de governança transnacionais que dão poder ao capital a fim de disciplinar cidadãos e públicos, para os quais o poder público deveria, em tese, prestar contas!" (FRASER, 2020, p. 93).

Também vale a pena destacar que no capitalismo financeirizado a dívida tem um papel importante no exercício da governança. É através dela que o capital exerce influência sobre diferentes populações, tanto do centro como da periferia do capitalismo. Da mesma

5 Ladislau Dowbor (2022), em recente obra, destaca o fato de que no capitalismo atual a base da acumulação está associada ao rentismo. Os rentistas desenvolvem atividades não investidoras que visam somente o próprio lucro através da extração de renda econômica. Segundo o autor "o rentista moderno gosta de se qualificar como capitalista, porém está mais próximo do Mercador de Veneza, do usurário financeiro, do que do capitão de indústria do século XX" (2022, p. 34).

forma, é através da dívida que a lógica da administração austera é imposta aos cidadãos, independente do resultado de eleições democráticas. Isso torna o contexto instável, podendo levar a crises de caráter global, inclusive das formas democráticas.

Certamente que a condição atual do capitalismo neoliberal financeirizado ainda padece de compreensão, uma vez que a estamos vivendo e sentindo algumas de suas possíveis consequências do período de transição ocorrido no pós-crise de 2007-2008. Conforme Fraser, a relação torna-se contínua e de um lado “temos uma massa crescente de sujeitos expropriáveis e desamparados; na outra, a diminuição das categorias de trabalhadores-cidadãos protegidos e explorados; no meio, uma figura híbrida, formalmente livre e muito vulnerável: o trabalhador-cidadão-expropriável-e-explorável⁶” (FRASER, 2020, p.127).

O surgimento desse indivíduo está associado ao processo de precarização das condições de trabalho, enfraquecimento dos sindicatos dos trabalhadores e cortes de bens públicos e serviços sociais, medidas executadas em todos os continentes, mas com mais dramaticidade nos países do capitalismo periférico, como é o caso da economia brasileira. Como aponta Fraser (2020, p.131), “o capitalismo financeirizado é um regime de expropriação universalizada”. De forma análoga, Boltanski e Chiapello (2020, p.22) apontam para a reestruturação do capitalismo que, nas duas últimas décadas, esteve associada aos “mercados financeiros e dos movimentos de fusão das multinacionais num contexto de políticas governamentais favoráveis em matéria fiscal, social e salarial, também foi acompanhada por fortes incentivos ao aumento da flexibilização do trabalho”. De acordo com os autores, o novo espírito do capitalismo estaria associado aos valores individualistas, competitivos e flexibilizadores

6 Existem outros recortes de análise possíveis que apresentam vieses da opressão exercida pelo modelo econômico com relação as questões de raça e gênero. Judith Butler (2021), no livro *A força da não-violência*, chama esses grupos historicamente preteridos e oprimidos de vidas não enlutáveis.

das novas estruturas empresariais em rede e promoveria a mercantilização de tudo, inclusive de nossa subjetividade.

Para Brown (2019), sob outro prisma, a economia do Norte global está sendo esvaziada de empregos decentes, aposentadoria, serviços e infraestrutura. Os gastos sociais diminuiriam e o capital foi em busca de mão de obra barata no Sul global. Nesse sentido,

(...) a guerra neoliberal apresenta três características gerais: primeiro, pretende atacar os direitos sociais; segundo, alimenta-se de diferentes estratégias de ação; terceiro, utiliza-se de alianças com as oligarquias locais tendo por alvo coletivos populacionais. Essas práticas almejam, além da defesa da ordem global, um regime político e social antidemocrático, com a consolidação de uma liberdade que assegure nada mais que o empreendedorismo e o consumo. Talvez possamos dizer que a grande novidade da racionalidade neoliberal é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo (BROWN, 2019, p. 11-12).

De acordo com essa afirmação, a autora aponta que nos ideais do liberalismo clássico havia a compreensão da autonomia e liberdade individual, bem como na concepção da democracia moderna. O panorama muda com a economização do Estado, da sociedade e dos sujeitos quando “a descentralização da produção no pós-fordismo, a disseminação de conhecimento e propaganda pela internet e a diminuição da soberania estatal, somadas à descentralização da governança e à delegação de autoridade, próprias do neoliberalismo, não significam que o poder propriamente dito tenha sido delegado ou disseminado” (BROWN, 2018, p. 14).

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

A despolitização neoliberal do mercado não extermina o mercado como fim político. Pelo contrário, ao passo que toda esfera da vida é mercantilizada e a nação é reconfigurada segundo um modelo empresarial, tornando o crescimento econômico e o aumento nas taxas de crédito os únicos fins, toda cidadania possível consiste em alinhar nossas expectativas, comportamento e modos de vida a esses fins (BROWN, 2018, p. 43).

O sociólogo Bauman (2007) analisa o contemporâneo a partir de uma percepção diferente, ele parte da adjetivação do contemporâneo como líquido. O autor compreende que as mudanças que estão em curso são seminais e interconectadas, trazendo como consequência responsabilidades que recaem sobre a esfera individual ou abrem espaço para as forças do mercado, daquilo que anteriormente fora associado ao papel do Estado. Bauman (2007) destaca, também, a fragmentação episódica que pontua a vida do indivíduo contemporâneo passando a ser caracterizada pelo colapso do planejamento da ação a longo prazo.

Para compreender analiticamente o significado da 'liquidez' do mundo contemporâneo podemos fazer uso de vasta produção interpretativa que percebe a configuração de uma nova razão de mundo. Essa nova razão seria a razão neoliberal, e ela modela a nossa existência e a nossa subjetividade, de tal forma que para Dardot e Laval (2016, p.322), "o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial". O neoliberalismo é a nova razão do capitalismo contemporâneo. Essa razão tende a estruturar a ação dos governantes e dos governados. Segundo os dois autores, Dardot e Laval (2016), o sujeito neoliberal ou o *neossujeito* é aquele que se envolve plenamente na atividade profissional. O engajamento deve ser completo de tal forma que o "efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação

e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega” (2016, p. 327).

III.

A racionalidade neoliberal, através de processos de subjetivação, estimula o sujeito a agir sobre si mesmo, para se fortalecer na competição. A empresa torna-se um modelo de ação, configurando uma disposição interior, um *ethos* voltado para o trabalho de vigilância sobre si mesmo, cujos procedimentos de avaliação reforçam e verificam esse controle.

Segundo essa lógica neoliberal de interpretação e existência no mundo, o indivíduo torna-se responsável pela valorização e reconhecimento do seu trabalho, sendo o empresário de si mesmo. Portanto, “o uso da palavra ‘empresa’ não é uma simples metáfora, porque toda a atividade do indivíduo é concebida com um processo de valorização do eu” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.335). O indivíduo deve buscar um sentido para a sua vida, integrando vida pessoal e profissional através do empresariamento de si, pois “trata-se de uma ética pessoal em tempos de incerteza” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336). Esse novo sujeito é proprietário de capital humano e tem a responsabilidade de construir o seu caminho diante dos riscos dos tempos incertos. É sobre ele que recaem todas as consequências das escolhas. É esse sujeito que precisa dar conta dos problemas e buscar o sucesso e a rentabilização em todas as esferas da vida.

Beck (2012), a partir de uma diferente chave teórica de interpretação do mundo, também aponta para esse cenário de crescente individualização e destruição da dimensão coletiva da existência. Diferentemente do período da sociedade industrial onde o Estado provinha segurança e bem-estar, como já sinalizamos anteriormente, na sociedade de risco temos um contexto de incertezas. Nessa sociedade, o indivíduo é defrontado com a desintegração da socie-

dade industrial⁷ e a individualização está associada a busca de novos contornos para si diante desse desmoronamento.

A individualização é uma compulsão, mas uma compulsão pela fabricação, o autoprojeto e a autorrepresentação, não apenas da própria biografia, mas também de seus compromissos e articulações à medida que as fases da vida mudam, porém, evidentemente, sob as condições gerais e os modelos do welfare state, tais como o sistema educacional (adquirindo certificados), o mercado de trabalho e a regra social, o mercado imobiliário e assim por diante. Mesmo as tradições do casamento e da família estão se tornando dependentes de processos decisórios, e todas as suas contradições devem ser experimentadas como riscos pessoais (BECK, 2012, p. 32).

O processo de individualização inerente à racionalidade neoliberal traz consigo, de modo ubíquo, a compreensão de que o indivíduo tem possibilidade de 'escolher'. "Compreende-se, então, como a instauração de indicadores e 'rankings' faz parte da ampliação do modo de subjetivação neoliberal: qualquer decisão, seja médica, escolar, seja profissional, pertence de pleno direito ao indivíduo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350). No imaginário da condição *neosubjetiva*, o sujeito neoliberal é o trabalhador e o acionista que usufrui do capital acumulado. A interiorização dos valores do mercado faz com que o sujeito não perceba a normatividade neoliberal, ou seja, "esquecer o caráter de conjunto de governo dos neossujeitos que articula, pela diversidade de seus vetores, a exposição obscena do gozo, a injunção empresarial do desempenho e da reticulação da vigilância generalizada" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 375).

Dardot e Laval (2016) ainda destacam quatro fundamentais características da razão neoliberal, a citar: o mercado é uma convenção histórica que requer a intervenção frequente do Estado; a essên-

7 Na sociedade neoliberal, "os indivíduos e os grupos sociais foram forçados a enfrentarem-se em público, (...), embora a competição nada faça para remediar a escassez de serviços ou bens públicos" (BECK, 2004).

cia do mercado consiste na concorrência e não na troca; o Estado, além de vigilante, é também submetido a norma da concorrência; e por último, o Estado empreendedor conduz os indivíduos a conduzirem-se como empreendedores. O neoliberalismo, enquanto sistema normativo, transformou o capitalismo e as sociedades; pois, ampliou a lógica do capital para todas as esferas da vida. Uma das consequências disso é que a ação coletiva se tornou mais difícil. Esse modelo é, portanto, uma racionalidade que estrutura ação dos governantes e a conduta dos governados, tendo como fundamental característica "a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (...). O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Esse modelo é um sistema econômico e antropológico de produção.

IV.

Seguindo na linha de raciocínio exposta anteriormente, Gago (2019) destaca que a América Latina foi palco de experimentações neoliberais desde os anos 1970 caracterizadas pelas práticas de privatizações, desregulação financeira, flexibilização do trabalho, dentre outras medidas. Em sua perspectiva, em nossa região,

o neoliberalismo é um regime de existência social e uma forma de autoridade política instalada pelas ditaduras, diante do massacre estatal e paraestatal da insurgência popular e armada, e que foi consolidado nas décadas seguintes a partir de grandes reformas estruturais, conforme a lógica de ajuste das políticas globais (GAGO, 2019, p. 13).

Para além de uma forma de governar, a racionalidade neoliberal também se movimenta 'de baixo para cima' segundo Gago (2019), reproduzindo modos de vida que redesenham as interpretações de liberdade, cálculo e obediência. Apesar das revoltas e mobi-

lizações que aconteceram nos países latino-americanos durante as duas últimas décadas,

O neoliberalismo sobrevive, porém, por cima e por baixo, respectivamente: como renovação da forma extrativa despossessiva em um novo momento de soberania financeira, e como racionalidade que negocia benefícios nesse contexto de espoliação, em uma dinâmica contratual que mistura formas de servidão e de conflituosidade (GAGO, 2019, p. 14).

A autora relaciona a expressão 'neoliberalismo de baixo para cima' com as condições que permitem a existência de práticas e saberes que possibilitam fazer o cálculo da vida cotidiana misturando saberes comunitários de autogestão e intimidade com o saber-fazer na crise. Essa interpretação ressalta a força do neoliberalismo vista a partir do ângulo da economia informal. Portanto, para além de um conjunto de macropolíticas, o neoliberalismo está capitalizado nos territórios, fortalecido pela organização das economias informais, segundo Gago.

O cenário latino-americano é bastante diverso e as transformações e crises econômicas acarretam diferentes impactos nas economias nacionais. Para Antunes (2014), por exemplo, vivemos uma nova fase do capitalismo no Brasil. No entanto, o capitalismo brasileiro pode ser considerado de desenvolvimento hipertardio, sendo que um traço marcante que acompanha a história econômica do país é o aumento dos mecanismos de desregulamentação e precarização da força de trabalho ao longo do tempo.

Essa nova morfologia do trabalho passa pela precarização e pela superexploração, características desse desenho multifacetado que acompanha as mutações do capitalismo nas últimas décadas. "A articulação complexa existente entre financeirização da economia, neoliberalismo, reestruturação produtiva e as mutações no espaço microcômico do trabalho e da empresa não poderia deixar de afetar profundamente a classe trabalhadora" (ANTUNES, 2017, p. 41). Para

Antunes (2017) essa é a era do capitalismo flexível. Segundo ele, há uma vinculação perceptível entre a dimensão econômica e a educação, de tal forma que

(...) não é difícil perceber que a 'educação' instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as ciências humanas; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário" (ANTUNES, 2017, p.104).

Essa tendência foi explicitada na reforma trabalhista do ano de 2017. Por consequência disto, o mundo trabalho apresenta-se fragmentado, sendo caracterizado como capitalismo de plataforma ou uberizado⁸. Essa característica faz referência as plataformas digitais existentes e que são responsáveis pela criação do modelo de trabalho uberizado (ANTUNES, 2022), como as grandes corporações globais – Amazon, Uber, Google, IFood, Rappi entre outras. Conforme Antunes (2022, p. 35):

São corporações que, sob hegemonia do capital financeiro, apresentam articuladamente pelo menos três elementos essenciais para seu funcionamento:

1. Uso intenso de tecnologias de informação e comunicação (TIC);
2. Disponibilidade de uma imensa força de trabalho sobrando, ávida por 'qualquer trabalho', desde que haja alguma remuneração;
3. Exigência de que esses novos trabalhadores e trabalhadoras se transfigurem em 'prestadores de serviços', 'autônomos', 'empreendedores', para poder excluí-los completamente da legislação social protetora do trabalho.

8 O uso do termo desse termo deriva da expressão Uber, que é nome de uma empresa norte-americana de serviço de transporte.

A pandemia de Covid-19 agravou as situações de desigualdade e desemprego, principalmente em países do Sul global ou da chamada da periferia do capitalismo. Nesses países, rapidamente o trabalhador que estava na condição de informalidade passou a ser interpretado como 'empreendedor' ou 'colaborador.' A pandemia tirou o véu do encantamento desses conceitos e escancarou a crueldade ideológica desse tipo de interpretação neoliberal da realidade⁹. O contexto brasileiro é, portanto, palco de uma expressão particular e típica de razão neoliberal, pois por aqui temos "normas de mercado com ordem política e social do empreendedorismo, uberização do trabalho e das subjetividades e governo de extrema direita ganham feições específicas" (DARDOT et al, 2021, p. 20).

Ainda sobre o contexto nacional, Nunes (2022) apresenta uma interessante interpretação do Brasil quando associa o bolsonarismo¹⁰ a um fenômeno interclasses. O autor aponta que um fator importante dessa união está justamente na disseminação do termo 'empreendedor.' Para ele,

Trata-se de um termo que não só abarca realidades muito distintas – do executivo ao trabalhador informal, do proprietário de uma cadeia de lojas ao pequeno comerciante –, como, ao representar um objeto de aspiração, pode se referir tanto à realidade quanto a um desejo. Num mundo em que as pessoas são constantemente exortadas a admirar os empresários e enxergar as coisas desde seu ponto de vista, não é de estranhar que uma candidatura

9 Citando Nikolas Rose (2021), podemos apontar a ingênua sensação de liberdade que a condição empreendedora traz ao sujeito trabalhador. Ele torna-se "livre" para fazer o que achar melhor, no entanto, as opções e as condições de trabalho são muito difíceis de suportar, pois são trabalhos com jornadas extenuantes e, de modo geral, com característica semelhante ao fenômeno da uberização.

10 Fenômeno político associado a extrema direita que ascendeu no cenário brasileiro na eleição presidencial do ano de 2018. Ainda em processo de compreensão podemos associar o bolsonarismo a "uma convergência real de diferentes tendências na sociedade brasileira, com potencial para se consolidar como uma força de primeira grandeza por um bom tempo, mas o arranjo de forças políticas que o exprime não é nem coerente nem necessariamente estável" (NUNES, 2022).

que se apresentava como defensora dos empreendedores pudesse atrair ricos e pobres ao mesmo tempo (NUNES, 2022, p. 84).

O autor destaca ainda que nos países latinos a ideologia do empreendedorismo foi prevalecente nos últimos anos, uma vez que as ideias neoliberais dominaram o debate público, bem como as políticas inspiradas nesse ideário. Nesse cenário, há dois elementos que fazem composição nessa interpretação. A chamada 'teologia da prosperidade' pregada nas igrejas evangélicas, acompanhada da indústria de autoajuda e do coaching¹¹. O outro está relacionado a percepção do tempo. No neoliberalismo, o futuro é o tempo presente composto por uma série de eventos que enfatizam a experiência individual. Compreendendo o neoliberalismo como capaz de promover a sincronização dos tempos contemporâneos, vamos discutir a seguir alguns conceitos que consideramos fundamentais para a interpretação da construção do sujeito resultado dessa sincronia.

V.

Da mesma forma que outros autores já comentados neste estudo, Richard Sennett (2012) analisa características importantes de nosso tempo histórico, por ele nomeado como capitalismo flexível. Segundo o autor, o capitalismo flexível está associado a um novo momento do modelo econômico, em que questões culturais, no sentido antropológico, devem ser observadas. A fragmentação das instituições, que anteriormente garantiam uma narrativa linear da vida do indivíduo, atualmente estão associadas a instabilidade tanto na vida privada com na esfera coletiva. Outro aspecto interes-

11 Definido por Nunes (2022, p.85) como "ramo em que o indivíduo cujo único negócio é ele mesmo ensina a outros indivíduos os segredos para ter sucesso nos negócios".

sante destacado por Sennett, é do caráter meritocrático presente na sociedade contemporânea.

O conceito meritocrático de talento e a individualidade idealizada que se exime declaradamente de qualquer dependência de longo prazo em relação aos outros. Temos aqui formas culturais que cultivam a mudança pessoal, mas não o progresso coletivo. A cultura do novo capitalismo está sintonizada com acontecimentos singulares, transações únicas, intervenções; para progredir, uma comunidade organizada precisa contar com relações continuadas e experiências acumuladas (2012, p. 162).

A percepção da dimensão temporal também se transforma. Para Sennett, a cultura do novo capitalismo proporciona uma aceleração do tempo, configurando um aprendizado tempo-intensivo que se torna difícil. Os indivíduos, tanto na escola como no trabalho, acessam somente o aspecto mais superficial, pois o tempo acelerado não permite aprofundamento. Silva (2015) retomando Sennett, aponta para um crescente afrouxamento dos vínculos sociais no capitalismo contemporâneo. Isso acontece, pois, “ao levar ao limite as formulações do individualismo e da competitividade, o neoliberalismo reconfigurou a própria constituição dos sujeitos” (SILVA, 2015, p. 53). Na cultura do novo capitalismo, os processos de subjetivação são marcados pela flexibilidade, pelo curto prazo e pela multirreferencialidade.

A personalidade neoliberal se coaduna com a financeirização ou rentabilização do eu. Na esteira da busca por mérito ou reconhecimento através do maior número de visualizações e compartilhamentos nas redes sociais, o sujeito escolar é tomado ou subjetivado pela lógica da sobrevivência no mundo econômico. Além disso, imagina-se que na escola o indivíduo aprenda a se comportar de tal maneira tornando-se um sujeito fortemente individualizado que, através da sua marca pessoal, possa gerar uma trajetória profissional eficaz. Conforme destacam os autores espanhóis, Alonso Benito e Fernández Rodríguez (2020), a busca pela marca pessoal, no sentido

de identificar um talento, é o que determina um novo ethos da personalidade neoliberal, própria deste tempo histórico. Para os autores, “a colonização mercantil da personalidade se faz agora em um de seus aspectos mais importantes, na constituição de sua identidade expressada na apresentação do *self*, na exposição e posta em cena do Eu ante os demais e todos os aspectos da vida cotidiana” (BENITO; RODRÍGUEZ, 2020, p. 525, tradução nossa).

A busca pela marca pessoal, para a discurso neoliberal, deveria estar presente já na prática escolar, pois isso permitiria melhor orientação profissional e o estabelecimento de redes profissionais desde o início da trajetória. Por outro lado, a cultura do empresariamento do sujeito promove a naturalização indireta das desigualdades sociais pois elas passam a ser compreendidas como derivadas das habilidades pessoais. Como apontam os autores Benito e Rodriguez (2020), trata-se de construir uma ideologia de rendimento e de performatividade da razão econômica que impregne todos os aspectos da nossa existência, desde as práticas mais visíveis aos sentimentos mais íntimos.

Na composição desse cenário complexo de análise, temos o palco em que os sujeitos desse estudo atuam: a escola. Na disputa discursiva, a escola ocupa um papel de destaque no embate, na medida em que forma os sujeitos contemporâneos que podem perpetuar ou não a racionalidade econômica neoliberal. É na escola que a produção de conhecimento e dos sujeitos acontece. Os conceitos discutidos até aqui dão conta de um desenho de cenário que é fragmentado e certamente incompleto, mas que compõe a lógica de organização de uma gramática neoliberal e neoconservadora, estruturante do capitalismo atual e, portanto, constituinte do indivíduo contemporâneo. E com essa análise compreender quais são as percepções sobre a formação do aluno pesquisador em tempos em

que o discurso do processo formativo individualizado e do empresariamento de si ou rentabilização do eu, se tornaram lugar comum dentro das escolas. Desejamos que este breve diagnóstico contribua para a realização de novas perguntas as relações entre educação e neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo, PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista.** São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico.** São Paulo: Boitempo, 2022.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho. Reestrutura e precariedade. **Nueva Sociedad**, junho de 2012. Disponível em: www.nuso.org. Acesso em: 31 de mai. de 2023.

BECK, Ulrich. Viver a própria vida num mundo em fuga: individualização, globalização e política. In: GIDDENS, Anthony, HUTTON, Will (orgs). **No limite da racionalidade.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

BENITO, Luis Enrique Alonso, RODRIGUEZ, Carlos Fernández. Capitalismo y personalidad: consideraciones sobre los discursos empresariales de la rentabilización del yo a través de la marca personal. **Política y Sociedad**, Madri, 57(2) 2020: 521-541.

BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade.** Zazie Edições, 2018. Coleção Pequena Biblioteca de Ensaios. Disponível em: www.zazie.com.br. Acesso em: 31 de mai. de 2023.

BUTLER, Judith. **A força da não violência: um vínculo ético-político.** São Paulo: Boitempo, 2021.

DARDOT [*et al.*]. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo.** São

Paulo: Elefante, 2021.

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

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

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

GIDDENS, Anthony, LASH, Scott, BECK, Ulrich. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

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

NUNES, Rodrigo. **Do Transe à Vertigem**: Ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

ROSE, Nikolas. *Todavía "como pájaros em el cable? Libertad después del neoliberalismo. /n: COLLET, Jordi, GRINBERG, Silvia (EDS). **Hacia una escuela para lo común**. Madrid: Ediciones Morata, 2021.*

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennet & a Educação**. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários**: aceleração, historicidade e semântica neoliberal. Coleção Pequena Biblioteca de Ensaios. Zazie Edições, 2019. Disponível em: www.zazie.com.br. Acesso em: 31 de mai. de 2023.

2

*Ana María Bermúdez Alfaro
Viktória Luiza Vargas dos Santos*

RACIONALIDAD NEOLIBERAL Y EDUCACIÓN MEDIA: UNA APROXIMACIÓN A LOS PLANES NACIONALES DE EDUCACIÓN DE BRASIL Y COLOMBIA¹²

12

Este capítulo se deriva de la presentación realizada en el evento "II Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina", que tuvo lugar en la Universidad de Santa Cruz (RS) en noviembre de 2022. Este texto se produce gracias a la financiación que las autoras reciben como becarias de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) y el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPQ) respectivamente.

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98010.2

Estudiar comparativamente las políticas públicas de los sistemas educativos ha sido un campo ampliamente explorado en la educación (ROBERTSON; DALE, 2017), así que podríamos decir que el presente análisis se inscribe dentro de esos esfuerzos académicos que indagan por aquello que los planes educativos comparten y lo que no. De ese modo, reconocemos las trayectorias propuestas en trabajos previos al nuestro y tomamos como punto de partida el realizado por las investigadoras Cuervo-Escobar, Bonamino y Costa, titulado "*Estudo comparativo exploratório dos Planos Nacionais de Educação no Brasil e na Colômbia*" (2016). En este, las autoras sostienen que los planes nacionales de educación son la "máxima expresión de planeación educativa de cada país, pues en ellos confluyen los intereses de diferentes sectores gubernamentales y de la sociedad civil que participan en su elaboración" (CUERVO-ESCOBAR; BONAMINO; COSTA, 2016, p. 172). Es por esto que el objetivo que aquí nos proponemos es dar cuenta de cómo los planes educativos de Brasil y Colombia refuerzan, como proponen Dardot y Laval (2013), una racionalidad neoliberal. Específicamente, nos interesa explorar los términos en los que es formulado el nivel de formación de la educación en los dos países latinoamericanos.

Los documentos que tomamos para realizar nuestro análisis son dos. Por una parte, la *Lei* nº 9.394/1996 que establece las directrices y bases de la educación nacional en Brasil y la Ley 115/1994 de Colombia. En términos formales, ambas políticas comparten más de lo esperado, debido a la información y secciones que las conforman. Aunque el documento de la ley brasileña cuenta con alrededor de 28 páginas haciéndola un poco menor que la colombiana, que es de 50, ambos documentos presentan la organización de su respectivo sistema educativo, los niveles, la disposición curricular básica y las formas de financiación. En ambos casos, se trata de documentos base que a lo largo de los años han sufrido diferentes enmiendas con los cambios de gobierno.

El análisis de los documentos lo hacemos desde una perspectiva pos-estructuralista o pos-moderna, con inspiración en los estudios foucaultianos desarrollados para el campo de la educación (VEIGA-NETO, 2007). Esperamos que esta iniciativa académica, que fue movilizadora por los lazos de colegaje y amistad entre una brasileña y una colombiana, contribuya a seguir pensando cómo las políticas educativas develan modos y efectos en los que la racionalidad neoliberal produce cierto tipo de sujetos, que es justamente el propósito de este libro.

ALGUNAS GENERALIDADES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE BRASIL Y COLOMBIA

De acuerdo con las investigadoras (CUERVO-ESCOBAR; BONAMINO; COSTA, 2016), una aproximación comparativa a los planes nacionales de educación de Brasil y Colombia, como lo indican en el artículo ya mencionado, implica guardar las proporciones de cada país como, por ejemplo, el número poblacional, la extensión territorial y la diversidad cultural. Si bien el trabajo de las autoras nos ofreció un panorama previo a investigaciones de este corte, para nuestro análisis consideramos necesario establecer un punto de partida particular antes de entrar de lleno a los documentos. Fue así que decidimos tomar la información que se encuentra disponible en la página web del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Este portal de información, que hace parte de la UNESCO, destina toda una sección denominada “Perfiles de países” para presentar de manera sucinta las generalidades de las políticas de educación y primera infancia de los diecinueve (19) países¹³ allí agrupados.

13

Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Con ambos perfiles en mente, construimos un panorama general de las políticas educativas. De esa primera mirada, nos llamó la atención un punto diferenciador con respecto a la *obligatoriedad de la escolarización*. En Brasil, el periodo de escolarización comprende unos 14 años en total y el país hace parte, junto con 12 países más de la región, de los Estados-nación en los que la educación secundaria es obligatoria (SITEAL; IYPE-UNESCO, 2021a). De modo diferencial, el periodo de escolarización en Colombia es de 10 años, partiendo del nivel pre-escolar hasta el noveno año de educación básica (secundaria). Ese periodo de tiempo no incluye la educación media, lo que quiere decir que los dos últimos niveles (10 y 11 grado) del sistema educativo colombiano no son obligatorios (SITEAL; IYPE-UNESCO, 2021b). Así pues, estos perfiles del SITEAL nos permitieron establecer uno de los distanciamientos de ambas políticas públicas: la obligatoriedad de los niveles de escolarización no es igual en los dos sistemas educativos.

Tabla 1 – Sistema nacional de educación – Brasil

Sistema nacional de educación - Brasil				
Educación básica	Educación infantil	Guardería	De 0 a 3 años CINE 0 10	Formal Obligatoria
		Preescolar	De a 1 a 5 años CINE 0 20	
	Educación fundamental	Años iniciales	De 6 a 10 años CINE 1	
		Años finales	De 11 a 14 años CINE 2	
	Educación media		De 15 a 17 años CINE 3	
	Educación superior	Tecnológica	18 +	
Universitaria				
Posgrado	CINE 5 a 8			

Fuente: UNESCO (2022)

Tabla 2 – Sistema nacional de educación – Colombia

Sistema nacional de educación - Colombia			
Educación preescolar	Pre-jardín y jardín	De 3 a 4 años CINE 0 10	Formal Obligatoria
	Transición	5 años CINE 0 20	
Educación básica	Primaria	De 6 a 10 años CINE 1	
	Secundaria	De 11 a 14 años CINE 2	
Educación media CINE 3		De 15 a 16 años	
Educación superior	Técnico - Tecnológico	17+ CINE 5	
	Universitaria	17+ CINE 6	
	Posgrado	17+ CINE 7 / CINE 8	

Fuente: UNESCO (2022)

Otra diferencia que pudimos trazar gracias a los “Perfiles de los países” es la manera en la que se nombran las etapas en los dos sistemas nacionales. Si bien existe un asunto lingüístico de por medio, debido a que son dos lenguas diferentes, español y portugués, tal distinción nos condujo a reflexionar sobre cómo los significados construyen o *hacen* realidades. Este punto hace parte de una amplia discusión asociada al pensamiento pos-estructuralista, y más específicamente al “giro lingüístico”, que por motivos del objetivo que aquí nos trazamos no podremos desarrollar adecuadamente. No obstante, nos interesa señalar, como ya lo hizo el profesor Veiga-Neto, que:

[...] os significados não existem soltos no mundo, à espera de serem descobertos e formalizados linguisticamente. Enquanto coisa deste mundo, o significado não preexiste à sua enunciação. Ele só existe a partir do momento em que foi enunciado, passando a fazer parte de um ou mais

discursos. Por sua vez, os discursos não são combinações de palavras que representariam as coisas do mundo (VEIGA-NETO, 2004, p. 56).

En el sentido anteriormente expuesto, el sistema de educación de Colombia (ver Tabla 1) se divide en cuatro momentos: educación pre-escolar, educación básica, educación media y educación superior. Por su parte, las etapas en Brasil son nombradas como *educação infantil* y subsecuentemente *ensino fundamental*, *ensino médio* y *ensino superior*. La denominación empleada en Colombia solo remite a la palabra educación en todos los niveles, sin embargo, en Brasil hay evidentemente una diferenciación. En portugués, la palabra *educação* implica la formación del sujeto en todas sus especificidades, por eso en esta lengua se habla de educación infantil, pues a los niñas y niños se les concibe como sujetos de derechos de aprendizaje en el que sus tiempos y necesidades particulares son respetadas lo mayor posible. *Ensino*, por su parte, remite a la instrucción, al entrenamiento y a la transmisión de información, enfocándose principalmente en los contenidos. En ese sentido, pensamos la diferenciación entre educación y *ensino* no como bloques antagónicos, sino, de acuerdo con el profesor Veiga-Neto (2007, p. 104), como una forma de “problematizar en torno a los regímenes de verdad y no propiamente por dentro de ellos”.

Antes de continuar, consideramos indispensable hacer dos precisiones sobre el objetivo de análisis que nos propusimos, que es cómo los planes educativos de Brasil y Colombia refuerzan una racionalidad neoliberal, específicamente cuando se trata de la educación media. En Colombia, antes de la Ley 115/1994, ya existía la Ley 30 de 1992, que reglamenta la educación superior en el país. En la Ley del 92 se detalla las disposiciones sobre la educación técnica y tecnológica para el país, de modo que lo que encontramos en la Ley del 94 es un reforzamiento a la reglamentación previa. En Brasil, por su parte, como lo muestra el documento que analizamos, la educación media no contaba con una orientación tan clara hacia la formación

técnica o tecnológica. Esto solo ocurre en el 2017, año en el que se da la reforma a la educación media (la Ley 13.415 que modifica la Ley 9394/96, y la Base Nacional Común Curricular - BNCC).

SOBRE EL ANÁLISIS

Como mencionamos en la introducción de este capítulo, los lentes que usamos para analizar los documentos se inscriben en una perspectiva pos-estructuralista que, como el profesor Alfredo Veiga-Neto explica, nos propone la posibilidad de desterritorializarnos y llevarnos al extrañamiento (VEIGA-NETO, 2007). Es desde esa perspectiva y modos de ver que consideramos a las políticas públicas no solo como marcos normativos de la educación nacional, sino también como discursos que establecen formas de conducción de los sujetos, de "verdades" reforzadas y formas en las que "se aplica el conocimiento en una sociedad, cómo se valora, es distribuido, repartido y en cierto modo asignado" (FOUCAULT, 2014, p. 17). Es decir, las políticas públicas son movilizadoras de conocimiento y conducen a los sujetos a actuar de determinadas maneras.

Para el análisis, tomamos tres apartados de las políticas para señalar indicios relacionados con nuestro objetivo, es decir, cómo los planes educativos de Brasil y Colombia refuerzan una racionalidad neoliberal, específicamente cuando se trata de la educación media. Empezamos entonces con el primer apartado del documento de Brasil: "*§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.* (BRASIL, 2017). Es decir, los estudiantes desarrollan proyectos de formación para el trabajo durante los últimos años de escolarización y, de forma paralela, deben prepararse para presentar el examen Vestibular. En la ley

general 115 de Colombia, ARTÍCULO 32, se dice: “[...] La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior.” (COLOMBIA, 1994, p. 10).

Los anteriores apartados nos remiten a una discusión central sobre los propósitos que se supone la escuela *debe* cumplir en la sociedad. Para Masschelein y Simons (2014, p. 3) la escuela se definía como un espacio de tiempo libre, como “una fuente de conocimiento y experiencia puesta a disposición como un bien común”. No obstante, continúan argumentando los autores, se dice que la escuela “[...] no tiene en cuenta las necesidades reales del mercado de trabajo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 5). En ese sentido, Masschelein y Simons listan los cambios por los que la sociedad considera que la escuela debería pasar. Entre esos, mencionan que esta debería “*se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 8). Así, el análisis de las leyes que realizamos no solo considera las aproximaciones establecidas en la educación media de Brasil y Colombia, sino también cómo la escuela se instituye a partir de las disputas que llevan a cuestionar su función o papel en la sociedad. A partir de lo que muestran los investigadores, podemos decir que hoy más que nunca hay una insistencia para que la escuela y la preparación que esta ofrece sea orientada para el mercado de trabajo, para así justificar su pertinencia y relevancia social.

Continuamos con el segundo apartado de las leyes y cómo se establecen los objetivos de la educación para jóvenes. En Brasil:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de

instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminabilidade. (BRASIL, 2017)

En Colombia:

ARTÍCULO 33. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA. Son objetivos específicos de la educación media técnica:

- a) La capacitación básica inicial para el trabajo;
- b) La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece, y
- c) La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior. (COLOMBIA, 1994, p. 10).

De los anteriores extractos podemos constatar que la educación media se enfoca en la preparación para el trabajo. Si antes no se consideraba a "la escuela como un negocio" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 8), ahora cuesta poner en duda que esta es una socia estratégica para las empresas privadas. Es posible pensar que el vínculo entre escuela y empresa es cada vez más cercano cuando notamos que se desarrollan áreas de formación técnica en los niveles de educación media, y cuando se promueven que las empresas abran espacios de práctica laboral para estudiantes de esos niveles de instrucción.

Lo anterior se puede percibir con mayor claridad en el tercer y último apartado que traemos para analizar. En el parágrafo 4º de la Ley 9394/96: "*a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com*

instituições especializadas em educação profissional" (BRASIL, 1996, p. 13). En Colombia, la Ley 115 presenta en un solo y único parágrafo algo bastante similar a lo que se indica en la ley brasileña: "Para la creación de instituciones de educación media técnica o para la incorporación de otras y para la oferta de programas, se deberá tener una infraestructura adecuada, el personal docente especializado y establecer una coordinación con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA¹⁴ u otras instituciones de capacitación laboral o del sector productivo" (COLOMBIA, 1994).

Los tres apartados que extrajimos para el análisis nos muestran que, desde la promulgación de ambas políticas, la educación media ha sido concebida para "producir asalariados adaptables" (LAVAL, 2019, p. 41) y, por tanto, "la escuela, que antecede al trabajo, debe ser una organización flexible, en constante innovación, que atienda tanto a los deseos más diferenciados y variables de las empresas como a las diversas necesidades de los individuos" (LAVAL, 2019, p. 41). Es decir, estos apartados muestran que existe una "necesidad" de que los individuos sean educados/*ensinados* en la escuela para el mercado de trabajo.

Si bien los términos empleados en los planes educativos de Brasil y Colombia pueden diferir en apariencia, lo que notamos que subyace en ambos casos es la intencionalidad de estar alineados a las disposiciones, por ejemplo, de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). Colombia hace parte de este organismo desde 2020 y Brasil desde 2022, de manera que las políticas reglamentadas en 1994/1998 y 1996/2017 respectivamente podrían verse como una antesala de los dos países para ingresar a la organización.

14 En Colombia, el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) es una institución pública de educación en Colombia que ofrece formación gratuita con programas técnicos, tecnológicos y complementarios. En Brasil, existe el SENAC (*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial*).

REFLEXIONES FINALES

Como quisimos mostrar en este capítulo, los objetivos que sustentan la educación media para jóvenes tanto en Brasil como en Colombia son bastante similares y, de cierta manera, buscan el mismo objetivo: “la entronización de la empresa como institución modelo, que impregna a todas las demás al contagiarlas con su ‘espíritu emprendedor’” (SIBILIA, 2012, p. 43). Es así como el análisis que realizamos de los fragmentos que aquí presentamos nos permiten afirmar que los planes educativos de los dos países, particularmente los dispuestos para la educación media, comparten más de lo que difieren.

Inicialmente, nuestra intención fue visibilizar cómo el sesgo neoliberal está cada vez más presente en la escuela, ganando así un “fuerte poder normativo, instituyendo procesos y políticas de subjetivación que han ido transformando sujetos de derecho en individuos-microempresas” (COSTA, 2009, p. 172). Así, el papel de la escuela hoy por hoy es preparar a los jóvenes no solo para la vida, sino también para el trabajo y el emprendimiento. En ese sentido, la educación permanece siendo el lugar “*onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 12). No obstante, su lugar en la sociedad casi que se reduce a “la capacidad de gestionar la propia vida como se administra una empresa y al yo como una marca, mediante estrategias de marketing que apunten a competir exitosamente con los demás buscando el éxito económico y la celebridad” (SIBILIA, 2012, p. 129).

Igualmente, quisimos reflexionar sobre algunos puntos de los dos países en comparación para conocer y percibir aproximaciones y distanciamientos entre las dos políticas educativas. Según Fernando Uría, en su texto titulado “Microfísica de la Escuela”, “*As escolas não estão alheias a essas tecnologias normalizadoras de poder e*

ao monopólio da cultura legítima por parte do Estado" (URÍA, 1996, p. 6). Igualmente, Foucault, en su célebre obra "Arqueología del saber" propone que el 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, 2008, p. 8). En ese sentido, las leyes constituyen formas de normalizar, organizarse y comportarse en el mundo, es por esta razón que situarse a nivel de análisis resulta una fuente rica de investigación. Esto quiere decir que los documentos no solo tratan de un histórico de la educación, si no que inventan nuevos modos de ofertarla, que se extiende no solo en los dos países observados, sino que también se podría pensar para toda América Latina.

Finalmente, sobre las posibilidades que un trabajo de este tipo abre para investigaciones posteriores, pensamos que podría considerarse una aproximación comparativa a mayor escala, en la que pueda observarse varias o sino todas las políticas públicas de los países que se encuentran agrupadas en el SITEAL. Creemos que una comparación de los documentos allí dispuestos puede arrojar algunas luces sobre los planes educativos de la región. Otro tipo de aproximación comparativa entre Brasil y Colombia podría ser la de revisar la organización curricular de ambos países. No obstante, en este aspecto puede encontrarse una variable diferenciadora significativa y es que para el caso de Brasil, la BNCC propone unos lineamientos bastante definidos, por no decir restrictivos, en cuanto a las áreas de conocimiento y competencias a desarrollar a nivel nacional. En el caso de Colombia, no se cuenta con un documento similar al de Brasil, por lo que si se quisiera llevar a cabo un estudio en este nivel, sería necesario definir otros criterios. Aun así, consideramos que podría ser un campo interesante para continuar explorando y complejizando la discusión que durante este capítulo nos propusimos abordar.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 mar. 2023.

COLOMBIA. Ley 0115, de Febrero 8 de 1994. **Por la cual se expide la ley general de educación**. Bogotá, 1994. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, mayo/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CUERVO-ESCOBAR, Diana Marcela; BONAMINO, Alicia; COSTA, Cintia. Estudo comparativo exploratório dos Planos Nacionais de Educação no Brasil e na Colômbia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 171-192, ene./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/62348>. Acesso em: 11 mar. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **La nueva razón del mundo**. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

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

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

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/70056>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SIBILIA, Paula. **¿Redes o paredes?**: La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA (SITEAL); INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (IPE-UNESCO). **Perfil do país: Brasil**. Buenos Aires, dez. 2021a. Disponível em: <https://m5.gs/TkU2Tm>. Acesso em: 29 set. 2022.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA (SITEAL); INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (IPE-UNESCO). **Perfil do país: Colômbia**. Buenos Aires, dez. 2021b. Disponível em: <https://m5.gs/YWN4QX>. Acesso em: 29 set. 2022.

URÍA, Fernando Álvarez. Microfísica da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-41, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71610>. Acesso em: 11 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 37-72. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/246776>. Acesso em: 12 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

3

Marcos Goulart

A TRAMA NEOLIBERAL, O NOVO ENSINO MÉDIO E AS JUVENTUDES:

**É POSSÍVEL DESTRAMAR-SE
DO LOBISMO EMPRESARIAL?**

Uma das facetas do liberalismo, em sua forma neoliberal, é a capacidade de transformar todas as esferas da vida humana em algo capitalizável. Nesse caso, os próprios sujeitos tendem a serem vistos como uma espécie de “agentes do mercado”, pois suas vidas, suas escolhas e sua formação, tornam-se parte de uma trama que enreda uma série de sujeitos e instituições que, entre si, se relacionam pela via da experiência do capital humano. Me refiro, nesse caso, à releitura que Michel Foucault faz do conceito, quando, ao analisar o neoliberalismo estadunidense, percebe nele algo fundamental: é uma relação que um sujeito estabelece consigo mesmo, isto é, o sujeito se torna um *empresário de si*, ele é o seu próprio capital (FOUCAULT, 2008). Ademais, ser seu próprio capital implica reconhecer-se como empreendedor e, de alguma maneira, competir consigo mesmo e com as adversidades da própria existência – há algo de difícil, há algo de grandioso, há, necessariamente, superação e resiliência, noções que enfileiram livros em prateleiras das grandes livrarias em shopping centers espalhados pelo país...

Obviamente, em uma rede de discursos que produz uma relação do sujeito consigo mesmo, produzindo-o como um empresário de si, há também uma concepção de sociedade em que um fio condutor interliga os sujeitos. Ou seja, uma trama neoliberal cujos princípios éticos e políticos são regrados pelo mercado: esse ente fugidio, supostamente sem corpo e sem rosto, mas que se materializa e opera, pelo menos em relação à educação escolar no Brasil, em institutos empresariais, grandes conglomerados de educação e grupos da sociedade civil que fazem *lobby* para impor à sociedade a sua perspectiva de educação para as crianças e jovens brasileiros.

O termo “trama” é polissêmico no português, porém, utilizo-o aqui aquele que conserva a ideia de um conjunto de fios interligados, que criam algo; além da ideia um pouco obscura de que uma trama é uma maquinação: a junção de um conjunto de forças que operam visando algo comum. Essa trama opera no campo das relações de poder e saber; é um modo de subjetivação e, conseqüentemente,

uma forma de governar. E aqui, é necessário considerar que o Estado não é o único ente cujo atributo é exercer o ato de governar, pois o poder – na sua relação intrínseca com o saber – é algo que se exerce (FOUCAULT, 2014): é um conjunto de ações que se relacionam diretamente, a partir das quais produzimos nossa própria experiência enquanto seres humanos. Governar é conduzir condutas, é ação sobre ação. Logo, é algo que se dá no exercício do poder, atributo de todos os sujeitos.

Trama neoliberal, relações de poder/saber, discursos, Ensino Médio e juventudes: essa série indica o fio condutor da análise que pretendo desenvolver neste ensaio, que será um recorte do que venho pensando nas minhas pesquisas junto à Universidade Federal do Amazonas, em que, desde uma perspectiva pós-crítica, investigo as condições de possibilidade do “Novo Ensino Médio”, uma proposta que foi fruto do *lobby* empresarial – parte da trama neoliberal – em 2017, após um golpe parlamentar¹⁵ que retirou Dilma Rousseff da presidência do Brasil.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: A TRAMA NEOLIBERAL E A PROBLEMATIZAÇÃO DA JUVENTUDE

As mudanças no Ensino Médio brasileiro e o modo como a juventude vem sendo problematizada no país, desde o início da década de 2000, é parte de um conjunto de tensões que põem em jogo relações de poder e saber enredados por uma trama neoliberal.

15

Não há como desconsiderar o curto espaço de tempo entre a finalização do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, 31 de agosto de 2016, e a publicação da medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, pois ele indica que o Novo Ensino Médio era parte do golpe parlamentar e do projeto neoliberal que assumiu o Governo Brasileiro a partir de então.

Há um movimento político-institucional e acadêmico, por um lado, em que a juventude ganha espaço no cenário público, no qual as culturas juvenis passam a ser pensadas como ponto fundamental para políticas dirigidas aos jovens (GOULART; TRAVERSINI, 2019). Por consequência, o sujeito, que muitas vezes se restringia a um recorte etário, também é pensado como um agente de sua própria experiência, isto é, um produtor de cultura, assim, o Ensino Médio seria uma espécie de *locus* das culturas juvenis, onde o protagonismo dos jovens deveria ser a tônica para ações que os têm como objeto.

Esse tipo de discurso era muito presente em documentos que visavam fundamentar políticas públicas para os jovens, se materializando, por exemplo, no Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2004) – ainda em tramitação na Câmara dos Deputados – e que visava instituir políticas específicas para o público jovem. Esse documento se tornou importante nas discussões acadêmicas e político-institucionais sobre o tema no Brasil (GOULART; SANTOS, 2014), embora tenha uma relação de continuidade com um conjunto de enunciados prescritivos em documentos da Organização das Nações Unidas (ONU), que remonta à década de 1970 e trata da participação social da juventude no âmbito do Estado desde uma perspectiva global.

Há, por outro lado, uma apropriação de um conjunto de enunciados que remetem à participação social dos jovens pela trama neoliberal, focada na concepção de que a juventude é um agente estratégico para o desenvolvimento social e econômico para o Brasil, um recurso que poderia construir um país “mais justo”, “sustentável” e competitivo, isto é, a juventude é um capital fundamental, nas palavras de Thomas (2004, p. 15), Diretor do Banco Mundial para o Brasil. Ou seja, sendo um capital fundamental, os jovens são percebidos essencialmente como meio cuja cultura é apropriada através de palavras-chave e conceitos que antes faziam parte do universo acadêmico e até mesmo dos movimentos sociais juvenis. Um conceito é a ideia de protagonismo juvenil, reivindicada em alguns espaços de militância e ações que tinham os jovens como agentes efetivos,

como no caso do *Projeto Juventude* (INSTITUTO CIDADANIA, 2004), que foi fruto de uma série de seminários em que os jovens construíram e participaram ativamente na elaboração do documento citado, que foi entregue ao então presidente Lula em 2004, para balizar discussões sobre juventude em âmbito governamental.

Nesse caso, o protagonismo juvenil indicava a própria participação política dos jovens, no outro caso, desde a trama neoliberal, ele seria muito mais um meio que poderia facilitar o acesso a financiamentos para projetos que, quase sempre, tinham o fetiche da formação para o mercado de trabalho, como demonstram Carrano e Sposito (2003). A partir de tudo isso, pode-se concluir que há uma problematização da juventude que se dá no campo da definição do que deveria ser uma ação direcionada para os jovens e, além disso, uma forma de *afirmar* o que seria uma escola voltada para eles. Não há, todavia, como esgotar essa discussão aqui, mas é possível traçar algumas aproximações entre o Novo Ensino Médio e o que nomeei de trama neoliberal. Para isso, é preciso definirmos algumas noções metodológicas.

Em primeiro lugar, neste ensaio, quando haver referência a discursos, estamos considerando que eles não apenas falam ou descrevem determinados objetos, e sim, os formam (FOUCAULT, 2007). Desse modo, a produção acadêmica e os próprios ditos acerca da juventude produzem um modo de encará-la, o que faz definirmos um discurso sobre a juventude como sendo aquele que é tornado prática na medida em que forma um modo de encarar essa categoria social, vislumbrando ações sobre e com ela. Outra noção importante é problematização que, em Foucault (2006), é menos analisar algo como um problema, como uma questão a ser resolvida, e mais pensar como determinados discursos, sobre determinado objeto, se constituiu no jogo do verdadeiro e do falso. Portanto, uma problematização é parte de um discurso e emerge a partir de relações de poder-saber. Uma problematização é produzida num contexto específico e indica que determinados objetos têm sua emergência a partir

de práticas discursivas que constituem algo como um objeto para o pensamento. Nesse sentido, uma problematização da juventude é o modo como se elaborou um saber sobre os jovens, como esse saber se tornou uma “verdade” para a produção de ações voltadas a eles. Logo, ao aludirmos a uma problematização da juventude, aqui, e em linhas gerais, estamos relacionando-a com práticas discursivas que resultaram em um modo de *ver* a juventude e os jovens.

O ponto central neste ensaio é apresentar como a juventude vem sendo problematizada, como se pensou um Ensino Médio para os jovens enredado numa trama neoliberal que os viu como capital humano, adotando códigos e terminologias que, de alguma forma, materializam as maquinações do neoliberalismo brasileiro. É claro que essa análise não se pretende universal, é muito mais um “tatear” sobre um tema tão complexo e instável que é a educação voltada aos jovens brasileiros. Analisar as condições de possibilidade do Novo Ensino Médio, como pretendo aqui, é de extrema importância, visto propiciar com que pensemos sobre os modos de governar as juventudes brasileiras.

A TRAMA NEOLIBERAL E O NOVO ENSINO MÉDIO: UM EXERCÍCIO GENEALÓGICO

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2004, ocorreu o primeiro Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, também conhecido como JUBRA, com o tema *Perspectivas e Ações em Saúde, Educação e Cidadania*. Esse simpósio tinha como objetivo central congregar docentes e pesquisadores do Brasil e exterior, estudantes de pós-graduação e graduação, profissionais e público interessado em questões relacionadas ao estudo sobre os

jovens. Sposito (2004), numa das conferências desse simpósio, afirmou que nos últimos 50 anos do século XX, se operou uma transformação significativa nas instituições socializadoras, de modo que o *ser jovem* não era mais forjado apenas na família ou na escola, e sim, em campos que transcendiam essas instituições. Além disso, a juventude se tornava um importante elemento para a compreensão da sociedade contemporânea, sendo um sintoma de sua transformação (PERALVA, 2007). Essa problematização, se refletirmos mais especificamente sobre juventude, aparece em uma gama de documentos, que transitam entre a academia e a mídia. Não há somente a percepção de que se deve analisar a questão dos jovens numa perspectiva mais diversa, mas também, a ideia de que as instituições devem se preparar para lidar com isso.

A perspectiva da experiência juvenil como uma espécie de modelo para as instituições que lidam com os jovens vai se tornando a tônica na década de 2000 nos discursos acadêmicos, fazendo emergir uma perspectiva cultural para além do espaço das instituições socializadoras clássicas, bem como indica que elas, de uma forma ou de outra, seriam transformadas por essa experiência juvenil que, por consequência, deveria ser vista a partir do mundo da cultura, privilegiando essa identidade que se constituiria longe da visão dos pais, dos professores e dos patrões (DAYRELL, 2002). Assim, ao pensar o Ensino Médio numa perspectiva em que os estudantes são vistos como sujeitos jovens, seria necessário percebê-los também a partir dessa identidade que se constrói em espaços extraescolares.

Essa visão ganha cada vez mais força e praticamente se institucionaliza no Brasil a partir de 2004, com a constituição do Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2004) e do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a)¹⁶, quando os jovens, do ponto de vista político, são pensados enquanto sujeitos que vivenciam uma experiência múlti-

16

O Estatuto da Juventude começou a tramitar como projeto de lei em 2004 e foi transformado em lei em 2013.

pla e específica. Aqui, é preciso entender esse institucionalizar como tomar a experiência juvenil em si mesma, a partir de conceitos mais precisos que dialogam com a academia e que se tornam a base para a proposição de políticas públicas de juventude. Nos anos posteriores a 2004, uma gama de propostas específicas para a juventude começa a aparecer, propostas essas que terão muita influência das discussões em torno das *juventudes* e a sua importância enquanto visão transformadora da Educação, mais especificamente, no Ensino Médio. Se produz, enfim, uma problematização da juventude como um modelo para o ensino, tornando o Ensino Médio uma espécie de *locus* da experiência juvenil. Mas isso não significa que, anteriormente, não houve propostas que buscassem seguir nessa linha.

Em 2000, no Governo Fernando Henrique Cardoso, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estabeleceu-se o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio que, posteriormente, passou a ser chamado Escola Jovem. Não obstante todas as críticas à perspectiva política que embasou o programa, o que interessa para a minha análise é que ele materializa a ideia de que o Ensino Médio é um lugar da experiência juvenil, tendo em vista que vislumbra pensar a identidade da escola de Ensino Médio como uma escola para jovens (BRASIL, 2000). Há uma problematização, um jogo de discursos que aproximam as noções de juventude e estudante, produzindo um objeto de saber que orientará uma política pública, elaborando uma forma de solucionar a questão do perfil dos novos sujeitos que ocupam as escolas, bem como buscando qualificar essa etapa de ensino. Por outro lado, não há como desconsiderar as tensões oriundas de ações externas às escolas, já que projetos desenvolvidos para e com jovens, como vimos, eram parte da constituição do discurso sobre políticas públicas de juventude no Brasil.

Essa “Escola Jovem”, no entanto, visava dar conta de um problema que assolava a população juvenil: o desemprego. Ela remetia àquela ideia do Diretor do Banco Mundial, que apresentei anteriormente, de que a juventude é um importante recurso humano. A preocupação da proposta era dar conta de uma camada da população

que cada vez mais lutava para se manter estudando e que, em simultâneo, por demandas do mercado de trabalho, necessitava do diploma do Ensino Médio. Desse modo, pode-se dizer, que essa Escola Jovem não é tão voltada às *juventudes*, mas sim, a uma juventude bem específica: a pobre, que precisava se inserir e ser inserida no mercado de trabalho. Atualmente, essa preocupação aparece nos discursos em torno do Novo Ensino Médio, mas é parte da trama que não quer *aparecer* e nem *dizer* que a desconexão entre essa etapa de ensino e o “mundo real” – aquele que os jovens encontrarão depois de formados – é parte de uma preocupação do empresariado, como é possível perceber nos discursos que se produziram entre os anos de 2015 e 2016, ano da medida provisória, convertida em lei (BRASIL, 2017) e que instituiu o Novo Ensino Médio.

Um dos agentes da *trama neoliberal* é a Fundação Lemann que, em parceria com o Movimento Todos Pela Educação, elaborou uma pesquisa intitulada *Projeto de Vida* (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015), que tinha como intuito analisar a desconexão entre o que os alunos aprendiam na Educação Básica e o “Mundo Real” (Ensino Superior e Mercado de Trabalho). Essa desconexão se devia ao fato de os alunos não adquirirem habilidades e competências para ingressarem no mundo posterior ao Ensino Médio. É uma pesquisa que ouviu professores universitários, alunos egressos e empresários. Não obstante a pesquisa ouvir jovens egressos, o fato é que suas conclusões apontam para uma visão centrada nos problemas da escola em termos de conteúdo, estrutura e práticas pedagógicas dos professores. O jovem ali é uma espécie de sobrevivente, que precisou enfrentar todas as adversidades de uma escola desconectada da realidade, que não o preparou para o “mundo”: não havia flexibilidade curricular no Ensino Médio, as disciplinas eram completamente alheias à realidade – coisa que parece ter sido resolvido com o Novo Ensino Médio, já que em algumas redes de ensino já ensinam até como ser um milionário¹⁷..

17 Uma das novas disciplinas oferecidas na rede pública de ensino do Distrito Federal se chama “Educação Financeira – Torna-se um milionário” (PALHARES, 2023).

O empresariado não considerava que os jovens egressos do Ensino Médio possuíam o conhecimento necessário para ocupar postos de empregos demandados pelo mercado de trabalho. Os jovens não tinham, por exemplo, determinadas habilidades socioemocionais: eles não trabalhavam focados, tinham dificuldades para desenvolver atividades em grupo e de se comportar no ambiente de trabalho (DESCONEXÃO..., 2015). Não há como desconsiderar que o foco dos Institutos e Fundações Privadas, ao se interessar pelo Ensino Médio, é encarar os estudantes dessa etapa de ensino não como jovens em si, com uma experiência singular, mas como sujeitos que ingressarão em um mercado de trabalho que cada vez mais demanda habilidades comportamentais e cognitivas flexíveis, por estar em constante mudança, bem como subjuga essas habilidades à lógica do capital humano.

O interesse desses institutos e fundações pelo Ensino Médio aumentou nas últimas décadas. Para se ter uma ideia, o Instituto Unibanco criou em 2007 o projeto Jovem de Futuro, que é considerado um de seus projetos principais no que diz respeito à educação. Ele é considerado uma tecnologia educacional, por parte do Instituto, por ter como objetivo a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos de Ensino Médio em escolas públicas no Brasil. Esse projeto virou, em 2011, uma parceria com o Governo Federal, o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) constituindo assim a Rede Jovem de Futuro.

O conceito central do projeto é o que denominam de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR), baseado em cinco pilares, a saber: participação, altas expectativas e valorização, respeito a contextos diversos, necessidade de inovar e equidade. Esses pilares visariam formar uma juventude supostamente bem qualificada e uma escola que geraria um bom futuro para os seus alunos através da aprendizagem. Segundo o relatório de atividades do Instituto, um dos objetivos do Jovem de Futuro é estimular “[...] a escolarização como solução para o apagão da mão de obra especializada,

com reflexos na diminuição do desemprego [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 11). Ao mesmo tempo, não podemos negar que a formação do projeto tem como um dos objetivos principais dar conta de um problema que afeta o país, isto é, constitui-se como uma formação de capital humano com vistas ao desenvolvimento econômico do Brasil. Ele buscaria dar respostas a um problema mais amplo que não apenas o da formação da juventude e a qualificação do próprio Ensino Médio.

Tanto isso é fato que em matéria do jornal *O Globo* do dia 22 de outubro de 2012, intitulada *Empresas assumem projetos de educação para suprir demanda* (EMPRESAS..., 2012), o Jovem de Futuro é exaltado como um projeto de sucesso nesta linha de tentar qualificar a mão de obra do mercado de trabalho. O diretor do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) afirma na reportagem que “[...] os investimentos [em educação] têm crescido ano a ano porque os empresários sabem que o maior gargalo para manter o ritmo econômico são a oferta e a qualidade dos recursos humanos” (EMPRESAS..., 2012, p. 11). Isso de alguma forma demonstra que o interesse privado na educação de Ensino Médio se deve estritamente a uma preocupação com o mercado de trabalho e, assim, a problematização da juventude que se elabora é muito mais a inserção de sujeitos no chamado “mercado moderno”: flexível e volátil. Não parece que aqui há uma preocupação em transformar o Ensino Médio num espaço de experiência juvenil, e sim, em um espaço de qualificação para demandas alheias à formação integral dos estudantes escola. Ou seja, não há um interesse na formação cujo foco seria o *direito de se saber* (ARROYO, 2014), de se tornar sujeito relevante por aquilo que se ele é, demandando um currículo que dialogue com demandas singulares da experiência juvenil contemporânea. Ao contrário, o ponto central dos institutos e fundações é pensar o jovem a partir daquilo que ele *deve ser...* sujeito ao mercado de trabalho com vistas ao desenvolvimento social e econômico desde uma perspectiva neoliberal – ser um sujeito jovem pouco importa.

O que vale, de tal sorte, é ser útil a um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, que demanda um trabalhador flexível, como nos ensina Laval (2004), que possua a habilidade de se adaptar a qualquer situação, inclusive, situações de crise. Não é por acaso que a própria reforma do Ensino Médio emerge em um contexto de reformas do Estado Brasileiro, que precarizam cada vez mais a vida das pessoas, como a Reforma da Trabalhista, de 2017, que esvazia os direitos trabalhistas que garantiam o mínimo de bem-estar aos trabalhadores, bem como a emenda constitucional do Teto de Gastos, de 2016, que congela gastos sociais, sem mexer nos juros da dívida pública, que enriquece a parcela rentista do país. É como se toda a população fosse oferecida em sacrifício, em especial a juventude brasileira, para manter a trama neoliberal funcionando e lucrando. Ou seja, como aponta Brown (2018), para além da liberdade que deixa os sujeitos “livres” para cuidarem de si mesmo, o neoliberalismo demanda uma fidelidade e um sacrifício em prol da saúde econômica de um país. E, aqui, sabemos bem quem diz o que é saudável para a economia brasileira...

A própria noção de protagonismo, implícita na ideia de que os jovens serão livres para escolher um conjunto de possibilidades, chamadas de itinerários formativos, é uma ilusão, tendo em vista que essas escolhas serão feitas a partir das demandas das redes de ensino, que não são obrigadas a oferecer todos os itinerários (BRASIL, 2017). Desse modo, o jovem estudante é limitado a um campo de escolhas e intensões político-pedagógicas que, necessariamente, não levam em consideração os seus desejos. Aqui, os jovens são um instrumento, seus códigos e sua cultura são utilizados como um meio para convencê-los de que se tornar um empreendedor de si é inevitável nos tempos em que vivemos - em uma crise permanente, da qual quem a cria, também aponta soluções...

PARA DESTRAMAR A TRAMA NEOLIBERAL: ALGUMAS POSSIBILIDADES?

O Novo Ensino Médio não é uma demanda dos jovens brasileiros, como se fez acreditar os defensores da reforma. Ao contrário, em oposição a ela, os estudantes ocuparam escolas e saíram às ruas para fazer ouvir suas vozes (TOKARNIA, 2016). Essa reforma é uma demanda do capital que, junto com outras reformas, visa tornar a mão de obra mais barata no Brasil, barateando não somente os custos para o empresariado em relação ao emprego, mas a própria formação escolar do jovem trabalhador. Nos anos que antecederam a reforma do Ensino Médio, se tentou implementar uma série de propostas que traziam consigo a ideia de que o estudante deveria ser visto como um agente atuante na escola, bem como houve a tentativa de implementar propostas que transformassem e tornassem mais atrativa essa etapa de ensino. Programas como o Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) e o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013b), por exemplo, apontavam para a necessidade de um processo de transformação do Ensino Médio, que levava em consideração uma formação dos professores e um redesenho do seu currículo.

O saber sobre os estudantes como produtores de uma experiência juvenil a ser considerada na prática docente era algo fundamental, o que demonstra que é uma falácia o argumento recorrente dos defensores da reforma de que quem é contra o Novo Ensino Médio, quer que ele volte a ser o que é. Nada mais falso, pois quem defende a revogação da reforma propõe uma ampla discussão na sociedade, que leve em consideração as vozes dos jovens e que não seja refém da trama neoliberal que, infelizmente, possui muita força no Brasil contemporâneo.

A juventude, com as mudanças que vem ocorrendo nos últimos anos, não vale por aquilo que *é*, mas sim, por aquilo que *deve ser*. Se desde a década de 2000 o jovem vinha sendo pensado como um sujeito de direitos, implicando a ideia de que o Ensino Médio seria um *locus* da experiência juvenil, agora, com as transformações neoliberais desta etapa de ensino, culminadas no “Novo Ensino Médio”, as culturas juvenis passam a ser utilizadas como um meio de captura para produzir o discurso do empreendedorismo, a partir de um suposto protagonismo juvenil baseado nas possibilidades de escolha de itinerários formativos, para citar um exemplo. Todavia, não é só isso, o modo como os jovens foram desconsiderados como sujeitos na produção da última reforma do Ensino Médio, demonstra o quanto ela foi antidemocrática.

Não há como deixar de lado o fato de disciplinas como filosofia, sociologia, história e geografia (o campo das ciências humanas como um todo) serem escanteadas no “Novo Ensino Médio”. Essas disciplinas são aquelas que, de alguma forma, desenvolvem nos jovens uma leitura política e social do mundo, bem como uma análise crítica dos conhecimentos. Logo, são fundamentais para que os jovens se tornem cidadãos ativos politicamente. Contudo, ao priorizar a ideia de projeto de vida e escolhas de itinerários, a reforma explora um protagonismo limitado a escolhas das redes de ensino e não dos estudantes.

Na primeira década de 2000, temos uma efervescência das discussões em torno da produção do jovem como um sujeito de direito, com políticas públicas produzidas a partir de uma problematização da juventude que encara o jovem como um modelo cultural, cuja experiência é fundamental para as instituições que desenvolvem trabalhos voltados a ele. Nas tensões políticas de meados dos anos de 2010, se produz uma problematização da juventude que, ao focar na ideia de escolha e de protagonismo, vislumbra que a experiência juvenil é fundamental para a produção do sujeito trabalhador flexível, sendo, muito mais, um sequestro das juventudes pela trama neoliberal.

Esta pesquisa não se encerra por aqui, pois aponta caminhos para se pensar na implementação dessa política pública educacional tão controversa. É fato que com o novo governo, que assumiu neste ano, algumas políticas e orientações educacionais podem ser revistas, talvez até mesmo revogadas, porém, o que se percebe é mais um movimento de continuidade, pois o próprio Ministério da Educação se deixa influenciar pelo *lobby* empresarial, sendo ele próprio parte da trama neoliberal. Diante de tudo isso: é possível *des-tramar* essa trama?...

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. *In*: DAYRELL, Juarez; CERRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 157-203.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem - Síntese**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola_Jovem.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. **Projeto de Lei Nº 4530/2004**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=271233>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009b. **Institui O Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: Mec, 09 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013a**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Estatuto da Juventude. Brasília, 06 ago. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, 2013b. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Lei do Novo Ensino Médio. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial:** neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 28, n. 1, p.117-136, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

DESCONEXÃO entre escola e realidade. **Zero Hora**. Porto Alegre, 23 jul. 2015. p. 7-8.

EMPRESAS assumem projetos de educação para suprir demanda. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 11. 22 out. 2012.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 240-251.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 236 p.

FOUCAULT, Michel. Aula de 21 de março de 1979. *In*: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 329-363.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de Vida:** O papel das escolas na vida dos jovens. [s.l.]: Fundação Lemann, 2015.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 50, n. 2, p. 127-136, 2014.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva; TRAVERSINI, Clarice Saete. A produção do Ensino Médio como um direito fundamental dos jovens brasileiros a partir das problematizações da juventude. **Textura**, Ulbra, Canoas, v. 21, n. 47, p. 197-214, 2019.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude – Documento de Conclusão**, 2004. Disponível em: <https://registrojuventude.files.wordpress.com/2011/02/dicas-projeto-juventude-final-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades do Instituto Unibanco**. [s.l.]: Instituto Unibanco, 2011. 56 p. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

PALHARES, Isabela. Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. *In*: FÁVERO, Osmar et al (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: Unesco, Mec, Anped, 2007. p. 13-27.

RAMOS, Marise N.; PAVAN, Rosiver (Org.). **Ensino médio - construção política: Sínteses das salas temáticas**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 77 p.

SPOSITO, Marília. Alguns desafios para a compreensão das relações entre escola e juventude. **Anais / Resumos do I Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: Perspectivas e Ações em Saúde, Educação e Cidadania**. Rio de Janeiro: NIPIAC/UFRJ, 2004.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>. Acesso em: 23 abr. 2023.

THOMAS, Vinod. Juventude e Banco Mundial. *In*: BANCO MUNDIAL. **Vozes Jovens**. Brasília: Banco Mundial, 2004. p. 15-16.

TOKARNIA, Mariana. Reforma do ensino médio e ocupações em escolas marcam 2016. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>. Acesso em: 26 abr. 2023.

4

Gicele Weinheimer

O NOVO ENSINO MÉDIO COMO *PRÁXIS* NEOLIBERAL:

UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO
DA FUNÇÃO DOCENTE

Enquanto professora de Filosofia da rede pública de ensino gaúcha, inúmeras são as inquietações que giram em torno do meu fazer docente, haja vista o processo de implementação de um novo modelo educacional imposto a todas as escolas do País. Nessa direção, o argumento que busco aqui desenvolver diz respeito ao modo como o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) vem conduzindo a última etapa da educação básica, apoiando-se nas diretrizes neoliberais, valorizando apenas aquilo que é concebido como útil pelos centros empresariais, recomendando uma ressignificação da prática docente, provocando uma diferenciação entre objeto de conhecimento e conteúdo, produzindo-se um enaltecimento do primeiro em detrimento do segundo. A partir disso, os professores são incumbidos de instaurarem essa substituição, planejando o seu trabalho pedagógico com a intenção de desenvolverem competências e habilidades, colocando-se a serviço dos interesses mercadológicos. Contudo, ao refletirmos sobre as novas diretrizes, podemos emperrar as engrenagens da máquina pública, mostrando que desejamos ser governados de outros modos, opondo-nos à concepção de escola enquanto um negócio, afastando-a do mundo produtivo.

Tendo em vista esses aspectos, o presente texto foi escrito com o propósito de analisar os sentidos movimentados pelo RCGEM acerca da última etapa da educação básica e, precipuamente, da função docente. O material empírico examinado é composto por uma compilação de excertos por mim organizada, provenientes do documento que tem conduzido a implementação do Novo Ensino Médio no Estado gaúcho, acima referido. Enquanto aporte, ancoro-me nas teorizações foucaultianas e nos autores que seguem essa perspectiva, à semelhança de Dardot e Laval, Ball, Masschelein e Simons, Ordine entre outros.

O atual cenário escolar tem sido marcado pelo espraiamento de uma lógica economicista capaz de suscitar uma ressignificação no seu modelo de condução, inserindo nas relações sociais uma

visão utilitarista e mercadológica, transformando-as em cálculos de interesses, com o intuito de serem produzidos indivíduos responsáveis e empreendedores (BALL, 2014). Nessa esteira, cooptada pelos pressupostos neoliberais, a escola acaba reproduzindo uma racionalidade capaz de estruturar e organizar tanto a ação dos governantes quanto a própria conduta dos governados, associando diretamente o modo como alguém é governado ao modo como o próprio indivíduo se governa (DARDOT; LAVAL, 2016). Ademais, é importante atentar que “governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem *para consigo mesmo* quanto aquela que se tem para com os outros” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18).

É nesse contexto que a Lei 13415/2017 foi promulgada, alterando a carga horária mínima anual, incluindo novos componentes curriculares, instituindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidade a serem desenvolvidos com todos os estudantes ao longo do seu percurso escolar. Seguindo as diretrizes federais, o Estado do Rio Grande do Sul formulou o seu RCGEM, um documento que reflete sobre “a educação de um determinado território e estabelece possibilidades, horizontes, metas, finalidades, perspectivas, sobre a *práxis* educacional” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15).

Conforme o *Dicionário Houaiss* (2009, p.1536), *práxis* deve ser compreendida como uma “prática, uma ação concreta (...); parte do conhecimento voltada para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais”. Desse modo, percebe-se que o RCGEM (RIO GRANDE DO SUL, 2021), ao mencionar a *práxis*, faz referência à execução de algo, a um certo modo de ação, de condução, que, necessariamente, deverá estar articulado às instituições escolares, agindo no sentido de reajustá-las “para torná-las homólogas à empresa e criando, dentro do setor público, as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para que os negócios possam operar” (BALL, 2014, p. 73).

Seguindo as diretrizes expostas na BNCC, o Estado propõe uma educação voltada para a produção de competências e habilidades, enfatizando um modelo que “já não se destina tanto a assegurar a integração dos diferentes níveis da vida coletiva quanto a ordenar as sociedades de acordo com as exigências da concorrência mundial e das finanças globais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284). Por seu turno, ao focar nessa produção específica, o Governo gaúcho acaba potencializando a empregabilidade, promovendo tanto a difusão quanto a manutenção da ordem vigente; pois, conforme afirmam Masschelein e Simons (2017), as competências são capazes de garantir a integração na sociedade, reproduzindo e legitimando o *status quo*.

Corroborando essa ideia, Dardot e Laval (2016) sugerem que o neoliberalismo é uma racionalidade que atravessa todos os âmbitos sociais, generalizando a concorrência a ponto de torná-la uma norma de conduta, buscando na empresa o seu modelo de subjetivação. Ao atingir as instituições escolares, encontra um terreno fértil para se instalar, reproduzindo-se. Nesse sentido, o Estado passa a ser um agente mercantilizador, transformando a educação em uma mercadoria, um produto exposto nas gôndolas do mercado à espera de compradores (BALL, 2014). Semelhante viés é apontado por Lazzarato (2011, p. 57), ao sugerir que “o Estado trabalha paralelamente para a generalização do governo da empresa sobre o conjunto das relações sociais, e o próprio Estado assume, solicita e organiza a generalização dos comportamentos de tipo ‘capital humano’ em todos os domínios da sociedade”.

Perspectiva análoga pode ser observada no estudo de Batista e Schiochett (2020), contribuindo para uma discussão sobre o currículo e o ensino de Filosofia no Estado do Rio Grande do Sul. Debruçando-se sobre os parâmetros curriculares oficiais movimentados pelos governos gaúchos na última década, apoiando-se nas teorizações foucaultianas, os autores sugerem que o neoliberalismo vem cercando os currículos, transformando-os, avigorando o empreendedorismo e diluindo os espaços antes destinados

a componentes como a Filosofia, ativando competências específicas postas a serviço de uma cultura voltada ao mercado (BATISTA; SCHIOCHETT, 2020). Nessa direção, indo ao encontro dos pressupostos do saber filosófico, cabe ao professor frear “as investidas neoliberais que procuram dobrar o conhecimento da Filosofia às demandas imediatistas e utilitaristas da economia de mercado” (BATISTA; SCHIOCHETT, 2020, p. 12).

Outra discussão que se aproxima desse viés é a de Pereira, Traversini e Mello (2020). Analisando os documentos orientadores da Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) para a implementação da (BNCC) na rede estadual de ensino do RS, em 2018 e 2019, debruçando-se sobre o *Design Thinking* e sua estreita relação com o discurso da performatividade no âmbito educacional, os autores percebem que essa metodologia criativa tem sido assumida enquanto uma inovação, estando em descompasso com o trabalho docente. Reconhecendo que esse tipo de abordagem emerge como um mecanismo neoliberal, verifica-se que o processo de flexibilização se torna perverso, transformando o professor em um mero facilitador de aprendizagens, habilitando-o “a lecionar qualquer disciplina, conteúdo ou termo afim para designar uma área do conhecimento que não tenha titulação ou mesmo afinidade” (PEREIRA; TRAVERSINI, MELLO, 2020, p. 159). Além disso, observa-se que, por meio da articulação entre a implementação da BNCC e do RCG, são priorizadas as narrativas direcionadas ao mercado, buscando-se a produção de uma performatividade discente, em detrimento das condições pedagógicas que dela se distanciam (PEREIRA; TRAVERSINI, MELLO, 2020).

Após esboçar essas considerações, pode-se dizer que inúmeras pesquisas exploram as diretrizes gaúchas concernentes à implementação do Novo Ensino Médio neste Estado, inclusive na mesma perspectiva por mim adotada, demonstrando a relevância da temática aqui desenvolvida. Cabe, porém, destacar a especificidade das problematizações aqui expostas, ao analisar a imbricação

do neoliberalismo no campo educacional, precipuamente na última etapa da educação básica, sobretudo em relação à prática docente, impondo uma necessidade de ressignificação que se opera a partir de uma mudança na atividade escolar diária produzida pelos professores, direcionando suas condutas para um modelo empresarial, transformando-os em trabalhadores a serviço dos interesses mercadológicos. Isso posto, apresento, na próxima seção, tanto a empiria por mim selecionada quanto o ferramental utilizado para operar sobre ela, ancorando-me na análise do discurso foucaultiana.

UM RETRATO DE EMPIRIA

O material aqui escrutinado diz respeito a uma compilação de excertos por mim selecionados, todos retirados do RCGEM, normativa publicada em 2021 pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC – RS). Os trechos serão apresentados na próxima seção, sendo destacadas em negrito as partes mais relevantes, tendo em vista o seu potencial argumentativo. Conforme informações contidas no documento, trata-se de um “guia que indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15). Participaram de sua escrita 36 professores, sendo 18 titulares e 18 suplentes, dispondo de 20 horas semanais de dedicação exclusiva, tendo sido selecionados mediante inscrição prévia e entrevista, imergindo na legislação e nas prescrições da BNCC. Como a sua composição se fez durante o período pandêmico da Covid-19, foram realizados encontros virtuais, com o compartilhamento de arquivos, possibilitando que as metas fossem entregues em tempo hábil, respeitando-se os prazos estabelecidos, permitindo-se uma interação

da equipe, buscando-se vencer as dificuldades inerentes à sua feitura (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Para operar sobre essa compilação, empregarei como estratégia a análise do discurso na perspectiva foucaultiana, atentando para as minúcias, observando recorrências nas enunciações, tentando multiplicar os sentidos que são ativados pelos textos, fazendo reverberar a “não fixidez do significado” (PARAÍSO, 2014, p. 41). Do mesmo modo, tentarei “analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (SALES, 2014, p. 127). Isso me permite escavar verticalmente aquilo que foi pronunciado, fazendo emergir fragmentos de ideias, conceitos, instaurando a movimentação de enunciados (VEIGA-NETO, 2007). Ademais, cabe destacar que o discurso pode ser compreendido como “um conjunto de enunciados, que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2009, p.122), não correspondendo a um arranjo de signos, mas a “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009, p. 55).

Conforme leciona Foucault (FOUCAULT, 2008), um sistema linguístico só pode ser constituído a partir de um *corpus* de enunciados, produzindo um número infinito de *performances*, enquanto o discurso se mostra limitado pelas mesmas seqüências linguísticas que o fabricaram. Nesses termos, a linguagem adquire um caráter atributivo, ao mesmo tempo fabricada e fabricante, podendo ser compreendida enquanto uma prática discursiva, “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009, p. 133). Seguindo-se nessa esteira, Veiga-Neto e Rech (2015) sugerem que o discurso, à semelhança da enunciação, será balizado pelo recorte histórico no qual foi confeccionado, permitindo que seja estabelecida uma distinção entre enunciação e enunciado. A primeira pode ser compreendida

do mesmo modo que uma fala, uma manifestação discursiva que possui uma singularidade própria advinda do contexto no qual foi emitida; enquanto o segundo se refere à frase, podendo ser proferido por uma ou mais pessoas em circunstâncias distintas, apesar de sua materialidade (VEIGA-NETO; RECH, 2015).

Outrossim, caminharei na direção apontada por Fischer (2001, p. 205), observando “o que efetivamente foi dito - sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos”. Pois, tendo como aporte a perspectiva foucaultiana, acredito que “a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros” (PARÁISO, 2014, p. 29). Corroborando essa ideia, Veiga-Neto (2007, p. 101) assevera que “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário”. Nesse contexto, cabe escrutinar o modo de constituição dos critérios de verdade, atentando não para a lógica interna que comanda os discursos, mas para a sua exterioridade, para “os contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca” (VEIGA-NETO, 2007, p. 105). Destarte, ao seguir a direção da exterioridade, embrenhar-me-ei pelo “discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*” (FOUCAULT, 2009, p.157).

Ademais, não buscarei aqui retornar à origem, reconstruindo linearmente o que foi pensado, descobrindo uma verdade subjacente ao material empírico por mim elegido (FOUCAULT, 2009). Tratarei apenas de rastrear efeitos nele reverberados, mapeando o modo como os critérios de verdade têm sido atualmente estabelecidos no âmbito educacional gaúcho, sem a pretensão de prescrever um único caminho de pesquisa ou mesmo validar uma resposta como sendo a mais correta. Desse modo, aproximando-me da vagueza e da incompletude ao longo da escrita aqui delineada, na próxima seção, apresento unidades de sentido produzidas a partir de um entrelaçamento das teorizações e da metodologia acima referidas, evidenciando o

modo como opero sobre o material empírico, restituindo “os enunciados à sua pura dispersão” (FOUCAULT, 2009, p. 137).

RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS DOCENTE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS NEOLIBERAIS

Tendo em vista o material sobre o qual serão desdobradas as análises, observou-se uma recorrência concernente ao estabelecimento de uma conexão necessária entre a última etapa da educação básica e o mundo do trabalho. Os excertos abaixo seguem nessa perspectiva:

As juventudes querem crescer, conquistar seus sonhos e apresentam vários caminhos e possibilidades. Percebe-se um protagonismo cidadão desde as proposições que emanam desses públicos, no sentido da necessidade de construir conhecimento para a vida e para o mundo do trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 33)

O Ensino Médio busca que os estudantes sejam aprendizes e, ao mesmo tempo, produtores do conhecimento, que se preocupem com a escolha da carreira e busquem ter uma participação ativa no mundo do trabalho. Prioriza-se o planejamento do projeto de vida do jovem, de acordo com seus interesses e potencialidades e que venham a contribuir com seu futuro. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 54)

A dimensão profissional, conectada com o mundo do trabalho, tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para compreender, analisar e operar com eticidade a partir das necessidades sociais, do projeto pessoal e aspirações dos estudantes. Prima pelo conhecimento teórico e prático no sentido de construir um perfil profissional que atue e transforme a precarização

do mercado de trabalho, com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva de integralidade humana. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 60)

Espaços culturais, artísticos, grandes e pequenas indústrias - que se tornam extensões da escola no Ensino Médio - bem como o diálogo com o setor do comércio, dos serviços, da agricultura e com profissionais autônomos das mais distintas áreas, oportunizam aos estudantes não só o contato com as diversas profissões e com o mundo do trabalho, mas também momentos de aprendizagem e aplicação de conceitos e conhecimentos por meio da intervenção docente (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 56)

As juventudes são conclamadas ao Mundo do Trabalho, o qual está vinculado aos eixos estruturantes da BNCC (BRASIL, 2018a), do Empreendedorismo, dos Processos Criativos, da Investigação Científica, da Mediação e da Intervenção Cultural, pilares que a sociedade necessita, além do exercício da cidadania e do progresso de diversas habilidades na resolução de demandas ocupacionais. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 86).

Conforme esses apontamentos, a necessidade de serem construídos conhecimentos para a vida e para o mundo do trabalho é posta como sendo algo almejado pelas juventudes, reforçando a ideia de que o aluno deve ser um produtor do conhecimento. Ademais, acrescenta-se a preocupação com a escolha da carreira, buscando-se uma participação ativa, pautada nos seus próprios interesses. Através desse aprofundamento, amplamente apoiado pelo setor privado, os discentes poderão aprofundar seus estudos, desenvolvendo habilidades e competências necessárias à sua atuação laboral. Desse modo, pode-se dizer que a dimensão profissional passa a ser uma característica subsumida pelo Novo Ensino Médio, ancorando-se na construção de um perfil regulado pelo mercado, conclamando a juventude às relações de compra e venda de serviços, tornando-se uma tentativa de resolver as demandas ocupacionais advindas desse setor.

Analisando o cenário contemporâneo, Sibilia (2012) propõe que a escola teria surgido da necessidade de se transformar a carne das crianças em alimento para as engrenagens do período industrial. Com o passar do tempo, o seu foco funcional se desloca, recaindo hoje no mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola emerge sobre a ótica da utilidade, sendo compreendida como um agente capaz de auxiliar na obtenção de determinado objetivo, colocando-se a serviço de certas predileções, conformando-se às prescrições advindas de grupos específicos, fazendo reverberar a insígnia da usabilidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Dessa forma, percebe-se que, se ela tem uma finalidade, moldando-se a de acordo com um certo propósito, pode ser conduzida por determinados interesses, sendo posta a serviço da ordem vigente, reforçando-a. Outrossim, pode-se dizer que o Estado, mantenedor da rede pública de ensino, seguindo as normativas neoliberais, tem organizado suas instituições escolares a partir de uma lógica economicista, auxiliando na manutenção do *status quo*.

Esse efeito também é percebido por Sibilia (2012), quando a autora argumenta que, na atualidade, a ênfase no mercado de trabalho tem conduzido as práticas escolares, permitindo a entronização de um modelo empresarial que suscita a competitividade entre os seus frequentadores, medindo os comportamentos por uma lógica que instaura a diferenciação dos indivíduos, promovendo uma concorrência de todos contra todos. Reafirmando essa ideia, Masschelein e Simons (2017, p. 18) sugerem que atrelar um padrão empresarial ao âmbito educacional é expor a sua ineficiência, abrindo espaço para a inserção de um direcionador discente à empregabilidade, fazendo com que o foco recaia “diretamente sobre a produção dos resultados de aprendizagem – de preferência, competências – que os alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho”.

Ademais, ao se priorizar o desenvolvimento de competências, estar-se-ia associando-as a qualificações, validando-as como moedas coletadas pelos alunos, compreendidas enquanto uma

expressão da empregabilidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 112). Nesse sentido, constata-se que o discurso e o pensamento sobre os quais se assenta a escola contemporânea giram em torno da empregabilidade, permitindo a fabricação de uma mão de obra apta ao mercado de trabalho (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). De modo semelhante, para que tal empreendimento saia do papel, há que se otimizar o tempo escolar, sendo regularmente enxertadas metas em suas atividades cotidianas, devendo ser cumpridas por aqueles que desejam se sobressair aos demais, reunindo o maior número de moedas possível em seu cabedal, fazendo reverberar a lógica econômica sob a qual está indexada a atual instituição escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Refletindo sobre aquilo que tem sido enxertado na escola, outra recorrência observada nos materiais analisados diz respeito à formação continuada docente. Em um cenário marcado por mudanças políticas e econômicas, a formação continuada docente é posta como algo necessário, uma atividade ininterrupta de preparação que se volta às demandas dos últimos tempos, suscitando uma resignificação da prática escolar, uma alteração no modo de agir em sala de aula. Os excertos abaixo corroboram esse argumento:

Dentro da proposta deste Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – RCGEM – é fundamental destacar os princípios norteadores que devem orientar a *práxis* dos professores nas suas atividades profissionais em consonância com a necessidade de formações continuadas, no fomento à pesquisa e à autoria (professor como pesquisador e produtor de saberes). (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20)

Outro fator importante que se deve considerar a partir do Relatório de Escuta (RS, 2019c) é a necessidade de investimento em formação e qualificação profissional dos professores, pois ao mesmo tempo que esses profissionais gaúchos não se dizem totalmente preparados para amparar o jovem na construção de um projeto de vida, este jovem espera que seus mestres os auxiliem nesse

processo. Assim, para preparar esse professor, se faz necessário um investimento social; é preciso que o tempo seja o seu parceiro: tempo para planejar, para mentorear, para adquirir conhecimento e decodificar ideais de vida. O professor precisa dispor do seu tempo, para que seja instaurada uma formação crítico-reflexiva. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 32)

Exige-se a incorporação de práticas pedagógicas dialógicas e participativas, com a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento, potencializadas pela formação permanente e continuada dos professores e das professoras, e o reconhecimento do protagonismo destes, como mediadores e articuladores do desenvolvimento das competências. A formação continuada de professores vinculados às redes constitui-se como um compromisso individual da mantenedora, com o propósito de qualificação profissional, pedagógica, educativa e científica do conjunto de sujeitos envolvidos na dinâmica da produção do conhecimento, de forma contínua e plural. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 57)

As profundas transformações sociais e educacionais indicam a necessidade de pensar e agir sobre os diferentes matizes da formação. Conseqüentemente, apresentam-se, nessa concepção, a formação permanente dos Professores e Professoras, a reestruturação curricular, a manutenção da autonomia, o investimento consistente e constante no ensino e na cultura, na ciência e pesquisa, no protagonismo, na autoria, na comunicação e na valorização dos/as professores. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 53)

O RCGEM prevê, nesse sentido, a necessidade de realizar cursos de formação continuada nas diversas áreas do conhecimento, em parceria com instituições públicas e privadas, contemplando as necessidades e as demandas dos docentes; organizar e desenvolver encontros de formação em serviço para qualificação de docentes, atendendo à diversidade de demandas e objetivos de qualificação; e organizar formações em parceria com órgãos, entidades e instituições públicas e privadas desde os territórios regionais e das redes considerando

as potencialidades científicas de entidades formadoras regionais, estaduais, nacionais e internacionais. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 202-203).

Postula-se que a *práxis* docente deve envolver um aperfeiçoamento constante, uma necessidade de qualificação permanente. Pois, reconhecendo-se despreparados, defasados, os professores veem a necessidade de buscarem algo que lhes ofereça um conhecimento maior acerca da realidade acionada pelo mercado, conseguindo auxiliar o aluno no seu projeto profissional. No entanto, isso demanda tempo: para planejar, para mentorear, para adquirir conhecimento e decodificar ideais de vida. Por isso, todo o tempo do qual dispõe deve ser direcionado à realização de tal empreitada. Nesse sentido, pensar e agir sobre os diferentes matizes da formação acaba preenchendo todo o seu tempo. Mas, para que isso se efetive, em consonância com a legislação, as redes mantenedoras, devendo proporcionar o aperfeiçoamento dos seus recursos humanos, acabam aderindo à iniciativa privada, contratando empresas e profissionais habilitados capazes de promover encontros de formação qualificados, conhecedores das reais necessidades mercadológicas.

A partir disso, percebe-se que é tarefa do professor buscar um aperfeiçoamento constante, alinhando-se à nova razão do mundo, mostrando-se enquanto um exemplo à sociedade do que significa ser um aprendiz ao longo da vida, investindo no seu próprio capital humano, responsabilizando-se pela vaga de emprego que ocupa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Seguindo esse viés, pode-se dizer que cabe ao professor o gerenciamento do seu próprio tempo, estabelecendo prioridades, esforçando-se para atestar suas competências, aumentando a qualidade do seu serviço, sendo nele depositados todos os problemas referentes à escola e ao seu funcionamento, atribuídos em decorrência da sua autogestão (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Em contrapartida, Larrosa e Rechia (2018) sugerem que o docente só fracassa quando não consegue ser professor, preenchendo os tempos discentes com coisas

outras que não atenção, leitura, estudo, interesse pelo estudo. Isso porque “um professor não é um vendedor de eletrodomésticos e seu êxito ou seu fracasso não estão na satisfação do cliente” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 198).

Com isso, constata-se que o fracasso não recai sobre a sua autogestão, mas quando ele, obedecendo às ordens que lhes passadas, cumprindo seus deveres burocráticos, não consegue “colocar os alunos às portas do estudo, de dar-lhes ao menos uma ligeira ideia, ou certa intuição do que quer dizer estudar, de que é, ou que poderia ser, isso de ter sido estudante” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 161). Conforme o *Dicionário Houaiss* (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 845), estudo é “o ato, processo de estudar; aplicação da inteligência para compreender algo que se desconhece ou de que se tem pouco conhecimento”. Nesse sentido, em se tratando de um processo intelectual, de uma apropriação de algo desconhecido, compreende-se, à semelhança de Larrosa e Rechia (2018), que o estudo não fabrica um artefato, algo palpável para além dele, nenhum resultado dele advém; o que há é uma entrega, não criação, inovação ou participação, mas simplesmente um entregar-se, um emprestar-se intelectualmente ao objeto perscrutado, a ele se doando.

Porém, como a escola atual deixou de ser um espaço de ensino para se transformar em um espaço de aprendizagem, fazendo com que todos os planejamentos docentes passem a abordar objetivos de aprendizagem, o foco recai sobre o aprender a aprender, estabelecendo-se uma relação direta com a produção de um profissional “flexível, multiuso, multifuncional, adaptável, intercambiável e, dessa maneira, completamente descaracterizado, esvaziado, dessubjetivado, supérfluo, condenado à obsolescência e, por assim dizer, a uma aprendizagem sem fim, à reciclagem permanente” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 56). Entretanto, é importante notar que o estudo incessante afirmado pelos autores vai de encontro à necessidade de serem produzidos aprendizes ao longo da vida, expressa pelas prescrições neoliberais; pois “é constitutivo da escola que esta não

seja, como se diz agora, um lugar para a formação de competências e habilidades, mas sim um lugar no qual o mundo, as coisas do mundo, se convertam em matéria de estudos” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 459). Com isso, uma distinção entre estudar e aprender pode ser observada, fazendo reverberar a ideia de que “a aprendizagem termina (de fato os jargões pedagógicos contemporâneos falam de ‘resultados de aprendizagem’ ou de ‘competências adquiridas’), mas o estudo nunca se encerra” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 158).

Tendo em vista os argumentos supracitados, outra recorrência que deles se aproxima diz respeito à necessidade de ressignificação da *práxis* docente, provocando uma diferenciação entre conteúdo e objeto de conhecimento, produzindo-se um enaltecimento deste em detrimento daquele, cabendo aos professores a instauração dessa substituição, planejando o seu trabalho pedagógico com a intenção de desenvolver competências e habilidades. Os extratos abaixo caminham nessa direção:

Torna-se mister destacar que a abordagem pedagógica desenvolvida neste Referencial Curricular requer admitir que o trabalho do professor transporta uma série de intencionalidades que implicam escolhas, valores e compromissos éticos e processos de formação permanente também como função do Estado. É necessário considerar que todo o processo de produção do conhecimento está relacionado diretamente com a *práxis* docente. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 53)

Os profissionais da educação cumprem um papel indiscutível: a efetivação do Ensino Médio como *práxis* escolar, como acontecimento no cotidiano da escola. São esses profissionais que, dotados das suas capacidades de gestão do processo de aprendizagem, dão materialidade ao novo fazer pedagógico indo ao encontro do novo momento da educação no Estado do Rio Grande do Sul. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 32)

Todos precisam estar preparados para essa nova forma de ensinar e aprender, visto que as mudanças propostas

exigem não somente uma transformação na organização dos tempos e espaços escolares, mas nas concepções de escola, estudante e professor e nas ações que se desenvolvem nos espaços escolares. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 55)

A Educação Básica passa a trabalhar nesta perspectiva teórico-metodológica: os conteúdos deixam de ser centrais e passam a ser instrumentos para desenvolver competências e habilidades individuais e coletivas. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 214)

Para apoiar a ação educacional e proporcionar a compreensão das novas conceitualidades pedagógicas, este RCGEM indica aos professores substituir a ideia de conteúdos pela de objetos de conhecimento. Compreender, em seus planejamentos e trabalhos pedagógicos que os objetos de conhecimento se desenvolvem no interior e a partir das Competências Gerais e que elas estão conectadas às Competências Específicas em cada uma das áreas do conhecimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 214)

Os conteúdos, na atual BNCC para o Ensino Médio estarão presentes, mas não serão centrais. O mais importante, no processo de aprendizagem, é desenvolver as potencialidades dos estudantes, as competências e as habilidades, empreender esforços e desenvolver metodologias para que todos e todas sejam protagonistas, se emancipem, sejam cidadãos com conhecimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 216).

O que nos é apresentado é um novo paradigma de Ensino Médio, assentado em metodologias capazes de articular habilidades e vivências, produzindo aprendizagens mais significativas aos discentes, estabelecendo-se uma relação direta entre o processo de produção do conhecimento e a *práxis* docente. Nesse contexto, cabe ao professor a efetivação dessa nova concepção enquanto uma *práxis* escolar, agindo no sentido de gerir e materializar o processo pedagógico, adequando-o às necessidades de aprendizagem concernentes aos alunos, devendo estar preparados para essa nova forma de ensinar e aprender, ressignificando sua prática diária.

Porém, como se pode observar, os conteúdos deixam de ser centrais, tornando-se meros instrumentos a serviço do desenvolvimento de competências, recaindo sobre o docente a responsabilidade pela promoção dos chamados objetos de conhecimento, capazes de conectar o discente a vivências necessárias, diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho.

Isso porque, se as competências podem ser compreendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução das demandas da vida (RIO GRANDE DO SUL, 2021), precipuamente mercadológicos, os objetos de conhecimento daí advindos caminham na mesma direção, voltando-se majoritariamente a esse objetivo. Destarte, emprega-se o critério da utilidade como bitola, estabelecendo-se uma distinção entre o útil e o inútil, cabendo à escola propiciar apenas conhecimentos do primeiro âmbito, descartando-se grande parte daquilo que já foi produzido pela humanidade, indo de encontro à ideia de desenvolvimento integral, ao priorizar um tipo de saber em detrimento de outro. No entanto, ao apresentarem os conteúdos como obsoletos, ineficazes à atual conjuntura, a formação universitária docente, frequentemente pautada em um modelo conteudista abrangente, também é posta em xeque, abrindo-se espaço para a inserção de profissionais com notório saber no âmbito das instituições de ensino básico, que podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (BRASIL, 2017), aproximando cada vez mais a empresa da escola.

Nessa perspectiva, Ordine (2016) assevera que as coisas que não são capazes de gerar lucratividade são consideradas um luxo supérfluo, devendo ser descartadas. Seguindo seu raciocínio, o autor propõe que as instituições, à semelhança da escola, têm sido cooptadas pelo neoliberalismo, balizando sua prática por meio de um cálculo utilitarista, valorizando mais um martelo e uma faca do que uma sinfonia ou um poema, “porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender

para que podem servir a música, a literatura ou a arte” (ORDINE, 2016, p. 12). Ratificando esse viés, Ball (2014, p. 64) pontua que, “na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional”. Desse modo, vislumbra-se que a escola, seguindo um modelo empresarial, tem se transformado em um produto comercializável, vendendo um determinado tipo de conhecimento aos alunos, conformando-se aos interesses de sua clientela, fazendo reverberar a ideia de que “todas as pessoas estão a seu serviço, que estão aí para tornar suas vidas mais fáceis, para cumprir com suas expectativas” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 34).

A partir desses aspectos, pode-se compreender que fazer os professores da rede pública estadual assistirem a *Lives* formativas em troca da sua frequência, tratando do empreendedorismo e da financeirização no Novo Ensino Médio, oferecidas por profissionais de notório saber vinculados à esfera privada, é um exemplo de estratégia cujo objetivo é ocupar o seu tempo com coisas outras que não o estudo, preenchendo o tempo com demandas advindas do mercado, consideradas úteis e validadas como as mais apropriadas a serem desenvolvidas na atualidade. Em caso de descumprimento da regra, seu ponto será cortado, sendo-lhe descontado o dia de trabalho. Nessa circunstância, poder-se-ia seguir o conselho de Gros (2018, p. 57), “obedecer, sim, posto que a situação objetiva o impõe, mas tentando a cada vez tornar a execução da ordem a menos completa, a mais vagarosa, a mais defeituosa possível, levando sua realização ao limite da sabotagem”.

O mesmo caberia em relação à mudança que o professor deve instaurar em relação à sua prática, colocando-se a serviço de uma lógica concorrencial, deixando de mostrar às novas gerações o mundo a eles anterior, abandonando-as aos seus próprios recursos, arrancando de suas mãos a possibilidade de realizarem algo novo (ARENDDT, 2017). Aí, nesse exato momento, encaixar-se-ia a

obediência a contragosto defendida por Gros (2018), não enquanto uma inércia ou algo incessante, mas enquanto uma atitude capaz de emperrar as engrenagens de uma máquina, cuja mecânica tenta tornar a todos meros componentes de um lubrificado artefato estatal. Destarte, pode-se dizer que a educação tem sido vista como um elemento político, abrindo-se espaço para a emergência da coerção sem o uso da força, tornando a instituição escolar a sua extensão (ARENDRT, 2017). Nesse entrelaçamento, aqueles que recebem a incumbência de definir as políticas educacionais no Brasil atual têm sido, majoritariamente, “os empresários, os representantes da economia, aqueles que entendem a educação como uma inversão, a escola como uma empresa e o professor como um encarregado ou um mandado (LARROSA, 2018, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se depreender dos aspectos acima elencados que o interesse vigente nas orientações de implementação do Novo Ensino Médio no Estado gaúcho segue as diretrizes neoliberais, valorizando apenas aquilo que é concebido como útil pelos centros empresariais, fomentando uma educação economicista cujo único escopo é formar mão de obra barata, agigantando as desigualdades formativas dos alunos egressos da rede pública, em comparação com a rede privada de ensino. Sendo cooptados por essa perspectiva, nós acabamos nos situando “entre o aprendiz (com seus talentos e necessidades), de um lado, e as competências (com matéria instrumental) de outro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 149), corroborando a ideia de que a escola é um negócio. No entanto, conforme alerta Ordine (2016, p. 19), “é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica”.

Seguindo a ordem vigente, os alunos devem ser considerados os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, para que isso ocorra, cabe a nós fazermos uso de um planejamento pautado em objetivos de aprendizagem e de metodologias que tornem isso possível. Caso contrário, podemos produzir um atrito nas peças da engrenagem, disponibilizando tempo para que os nossos discentes não necessitem nem trabalhar nem consumir (LARROSA, 2018). Nesse sentido, estamos mostrando um desejo de sermos governados de outros modos, que as estratégias utilizadas pelos governantes, ao tentarem guiar as nossas condutas para determinadas finalidades, podem não ser as mais apropriadas, devendo ser repensadas, permitindo-nos instaurar uma abertura para outras possibilidades de autoconstituição (LAZZARATO, 2011, p. 92). Destarte, uma reflexão sobre os pressupostos que têm conduzido a nossa prática na atualidade é imprescindível, permitindo-nos observar o ambiente escolar “como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 187).

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BATISTA, Bruno Nunes; SCHIOCHETT, Daniel. Políticas curriculares no Rio Grande do Sul (2009-2018): do triunfo neoliberal à captura do ensino de Filosofia. **REFilo 1 - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 6, p. 1-13, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II** – Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LÓPEZ, Maximiliano Valério; MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Marteen. *Skholé* e igualdade. *In*: LARROSA, Jorge. (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinicius Mayer; TRAVERSINI, Clarice Salete; MELLO, Darlize Teixeira de. "O desafio do dia D é colocar em prática o *design thinking*" – Uma análise da implementação da BNCC na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Textura**. Canoas, v. 22 n. 50, p. 140-164, abr./jun. 2020.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (org.). **Metodologias Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? *In*: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais e educação**: contingências, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015.

5

Silvane Gema Mocellin Petrini

**O EMPREENDEDORISMO
NA EDUCAÇÃO EM REVISTA:
UMA CAPTURA DISCURSIVA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98010.5

Figura 1 - Charge



Fonte: QUINO (2011).

A charge que inaugura este capítulo auxilia-me a pensar a respeito da constituição dos sujeitos de nosso tempo, sob a égide da racionalidade neoliberal. A expressão *self made-man* é definida como o “[...] homem que se fez a si próprio; [...] que se elevou pelos seus próprios méritos” (PORTO EDITORA, 2022, n. p.). Em vista disso, observo que esse homem constituído na/pela racionalidade neoliberal traz em seu âmago o “empresariamento de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016; FOUCAULT, 2008; MIGUEL; TOMAZZETTI, 2019).

Empresariar-se a si mesmo relaciona-se “[...] ao mito prometeico do homem sozinho no barco de seu destino e confrontado com a tarefa de ter de se construir; encontrar para si próprio, e por si mesmo, um lugar, uma identidade [...]” (EHRENBERG, 2010, p. 13). Penso que é nessa perspectiva que emerge o sujeito herói de si mesmo, também apresentado por Ehrenberg (2010), segundo o qual os sujeitos constituem-se como uma mercadoria que se torna vendável e desejável. Imbuído das marcas do empreendedorismo, esses heróis ocupam-se em tornarem-se produtos a serem consumidos. Nesse ímpeto por estarem o tempo todo performando-se, constituem-se como heróis que se fazem a si mesmos todos os dias. Observo que, na sociedade contemporânea, estamos subjugados a esses imperativos que nos seduzem, que nos fazem desejar sermos empreendedores e, deste modo, somos capturados pelos discursos neoliberais.

Ao pensar sobre a produção dos sujeitos na/da racionalidade neoliberal, falando do lugar de educadora, tenho procurado estudar e discutir temas que me são caros, tais como o papel da escola e, por conseguinte, o papel dos educadores frente às constituições dos sujeitos escolares, sobretudo na contemporaneidade. Miguel e Tomazetti (2019) auxiliam-me a pensar sobre essa produção à medida que apresentam o empreendedorismo como uma espécie de “ferramenta necessária” para a constituição dos sujeitos que a racionalidade neoliberal tem demandado; outrossim, os autores conceituam o empreendedorismo como sendo uma nova tendência econômica. Em efeito, tenho observado que, cada vez mais, o empreendedorismo tem ocupado espaço em diversas agendas, não se restringindo apenas àquelas de ordem econômica; outras agendas têm tido seus espaços ocupados (e alargados), dentre elas as sociais, as culturais e as educacionais.

Em vista da emergência com que o empreendedorismo vem sendo discutido/inserido na sociedade contemporânea, relaciono-a à cidade de Cecília¹⁸.

Figura 2 – Cecília

A fim de descrever a cidade de Cecília para o imperador Kubhai Khan, Marco Polo retoma o diálogo que estabeleceu com um pastor, em uma de suas viagens. Ambos – Marco Polo e o pastor – estavam na cidade de Cecília e viam-na sob perspectivas diferentes. Para o pastor, não era possível distinguir Cecília das outras cidades, tampouco saber seu nome ou identificar em qual delas estaria. Dizia o pastor: “[...] às vezes ocorre de eu e as cabras atravessarmos cidades, mas não sabemos distingui-las. Pergunte-me o nome dos pastos: conheço todos, os Prados entre as Rochas, o Declive Verde [...] cidades não têm nome: são lugares que separam um pasto do outro [...]” (CALVINO, 1990, p. 65). Marco Polo, então, apresenta ao pastor a sua perspectiva sobre Cecília, afirmando: “[...] só reconheço as cidades e não distingo o que fica fora. Nos lugares desabitados as pedras e o prado confundem-se aos meus olhos como todas as pedras e prados” (CALVINO, 1990, p. 65). Transcorridos alguns anos, os dois personagens reencontram-se. Sentindo-se perdido, Marco Polo reconhece o pastor, que “[...] seguia com algumas poucas cabras sem pêlo, que nem mesmo fediam mais, tão reduzidas a carne e osso estavam. Pastavam papelada nas latas de lixo” (CALVINO, 1990, p. 65). Marco Polo questiona em que cidade se encontrava, ao que o pastor responde: “[...] os espaços se misturaram [...] Cecília está em todos os lugares” (CALVINO, 1990, p. 65).

Fonte: PETRINI (2022)

18

Cecília é uma das 55 cidades narradas por Marco Polo ao conquistador Kubhai Khan – presente na obra *As cidades invisíveis*, escrita em 1972 por Ítalo Calvino.

Assim como a cidade de Cecília está em todos os lugares, suspeito que o empreendedorismo também esteja. Nesse aspecto, relaciono o empreendedorismo aos termos que são atribuídos aos empreendedores como criativos, líderes, autônomos, inovadores, dotados de capacidade de iniciativa e de resolução de conflitos – como Marco Polo, que conhece tanto Cecília que não consegue ver o que está fora dela. Nesse sentido, penso no empreendedorismo como uma proliferação discursiva que, ao longo dos anos, vem ampliando seus preceitos, a fim de “capturar” cada vez mais a população e fazê-la funcionar sob seu desígnio.

Essa temática tem sido pauta em meus estudos nos últimos anos e, neste texto, busco apresentar algumas discussões, sobretudo a respeito da investigação que realizei durante o curso de Mestrado em Educação. Para tanto, faço um recorte frente à minha investigação, de modo que, mais especificamente, disserto com base no seguinte questionamento: Quais as enunciações sobre o empreendedorismo circulam na *Educação em Revista*¹⁹? A escolha por estudar o discurso do empreendedorismo deu-se em razão de que, nas instituições de ensino em que atuava, presenciava de modo recorrente a inserção de marcas do mundo empresarial nos currículos e nas práticas escolares.

Na época da realização da pesquisa do mestrado, exercia as funções de professora da Educação Básica, em uma escola da rede pública de ensino, e de tutora nos cursos vinculados à modalidade EaD em uma universidade da rede privada, ambas instituições com sede no interior do estado do Rio Grande do Sul. Embora essas experiências estejam vinculadas a etapas de ensino distintas – educação básica e ensino superior –, observei aproximações entre elas. Uma dessas aproximações refere-se a eventos promovidos no início do ano letivo; tanto na abertura do ano letivo na escola, tendo

19

A *Educação em Revista* teve sua primeira edição no ano de 1996, sendo que no ano de 2016 o SINEPE/RS disponibilizou todas as edições no formato digital. Em 2022 a *Educação em Revista* passou a ser chamada de *Educação em Pauta*.

como público os docentes, quanto na aula inaugural na universidade, sendo endereçada aos estudantes, observei que os referidos estabelecimentos de ensino ocuparam-se em apresentar a mesma temática: as demandas do mercado de trabalho e o papel das instituições de ensino como responsáveis por formar sujeitos empreendedores. Ao participar desses eventos, constatei que as marcas do mundo empresarial estavam adentrando os espaços educacionais, delegando a estas instituições a tarefa de ensinar técnicas de gestão.

Sob essa perspectiva, eu poderia afirmar que minha atuação profissional, a participação nos eventos supracitados e meus estudos na perspectiva pós-estruturalista produziram em mim o desejo de pesquisar sobre a temática do empreendedorismo. Para tanto, por meio da análise do discurso, como proposto por Michel Foucault, e tendo como material de empiria a *Educação em Revista* (ER), empreendi uma investigação cujo objetivo central era examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela ER quando aborda o empreendedorismo nas escolas. Em relação aos objetivos específicos, ocupei-me em: 1) analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER; 2) examinar os modos como são posicionados os educadores quando envolvidos em práticas sobre o empreendedorismo; 3) evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo²⁰.

Os aportes teóricos que sustentaram a investigação vinculam-se às teorizações pós-estruturalistas, sobretudo às contribuições do filósofo francês Michel Foucault e de seus comentadores. O material empírico consistiu em exemplares da *Educação em Revista* – organizada pelo Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul

20 Os resultados desta pesquisa podem ser acessados em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30165>, no texto *A publicação Educação em Revista e o empreendedorismo: processos de individualização e singularização dos aprendentes* (2022). DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n66iD30165>.

(SINEPE/RS)²¹, tendo como recorte temporal os anos de 2013 a 2020. A estratégia analítica utilizada para operar com o material empírico foi a análise do discurso, como proposto por Michel Foucault.

O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO EM REVISTA

Na sociedade contemporânea, é possível observar a proliferação do empreendedorismo sob muitas formas – cursos para empreendedores, criação de marcas e empresas, pesquisa, experiências pessoais –, e nos mais diversos espaços, tais como instituições financeiras, meios midiáticos e na seara educacional, dentre outros. A análise de meu material empírico permitiu-me evidenciar que os “rastros” do empreendedorismo também estão presentes na *Educação em Revista* (ER), pois, de modo recorrente, algumas matérias relacionam-se à temática do empreendedorismo.

Por vezes, a ênfase recai sobre empreendedores que são *cases* de sucesso, como na reportagem *O que a menina do vale tem a ensinar aos educadores* (FERNANDES, 2014), por exemplo. Nesse sentido, o empreendedorismo é apresentado pela ER como uma espécie de alavanca para o crescimento profissional, pois a empreendedora Bel Pesce é narrada como “exemplo da fórmula estudo + dedicação”, já que viveu no Vale do Silício e tornou-se uma das “100 pessoas mais influentes do Brasil [...]” (FERNANDES, 2014, p. 4). Em outras publicações, a ênfase está relacionada a escolas empreendedoras que têm em seu DNA a desacomodação e o acompanha-

21 O SINEPE/RS (2020) é uma entidade vinculada à base territorial do Rio Grande do Sul – representa a categoria econômica integrada pelas escolas de Ensino Fundamental, Médio e Superior, centros universitários, universidades, escolas de ensino técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais informações sobre esse sindicato podem ser encontradas no site da instituição: <https://www.sinepe-rs.org.br/>.

mento aos novos cenários, que entendem que tradição e inovação podem ser sinônimos.

Também identifiquei em minhas análises ênfases que se vinculam a práticas escolares que se ocupam em trabalhar o empreendedorismo, como é possível visualizar neste excerto:

Alunos das turmas do 5º Ano [...] participam desde o início do ano, do projeto Aprendendo a Empreender. Por meio da iniciativa, as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo, desenvolvendo um plano de negócios, criando, produzindo, divulgando e vendendo seu próprio produto. Com o apoio da Junior Achievement, eles criaram o produto Bolachitos, biscoitos recheados no palito. O evento aconteceu no supersábado, evento tradicional no Santa Dorotéia e o lucro será usado na produção de mais um lote. O objetivo é arrecadar o suficiente para custear uma saída de estudos ao cinema (EDUCAÇÃO EM REVISTA, 2013, p. 35).

Essas questões supracitadas instigam-me a pensar sobre as tramas do empreendedorismo presentes na *Educação em Revista* (ER) e as amarras que se estabelecem a partir de uma espécie de “marketing” a respeito do quão potencializador o empreendedorismo pode ser. Algumas matérias que compõem a ER remetem-me à ideia de que a cultura empreendedora pode ser transformadora de vidas, como o exemplo da menina do Vale – Bel Pesce –, que, vencendo muitos não e oriunda de uma família simples, soube aproveitar a oportunidade – bolsa em uma escola particular –, tornando-se empreendedora; e hoje contribui para transformar o Brasil em um país empreendedor mediante um de seus projetos, a escola Fazl-nova (FERNANDES, 2014).

Outrossim, identifico a captura da escola para que se ocupe da constituição de sujeitos empreendedores, como pode ser evidenciado no excerto em destaque, cujas etapas contemplam: desenvolvimento de um plano de negócios, criação, produção, divulgação

e venda de seu próprio produto. Outro fato importante, que visualizo no fragmento, refere-se àquilo que o Colégio Anchieta anuncia quando ressalta que sua marca, quando lida como tradicional, deve ser entendida como “sinônimo” de inovação. Nesse sentido, inovar passa a ser um elemento que representa a tradição do colégio.

As ênfases supra referenciadas possibilitaram-me compreender que o empreendedorismo na contemporaneidade constitui-se como elemento fundamental para a construção dos sujeitos deste tempo, tendo um lugar cativo na educação. Escola empreendedora, empreendedorismo que pode ser ensinado nas escolas, modificações curriculares que inserem o empreendedorismo no currículo da escola básica, premiações para escolas empreendedoras e inovadoras, *cases* de sucesso de empreendedores – estes são alguns assuntos que compõem os exemplares da *Educação em Revista* (ER) e que, de certo modo, apresentam a discursividade e a aproximação do empreendedorismo com a educação.

Constatei, com base em meu material de empiria, questões relacionadas a práticas escolares que possam (e há um apelo muito forte nesse sentido) desenvolver sujeitos empreendedores, ao mesmo tempo em que identifiquei algumas matérias anunciando que “dar as costas ao empreendedorismo” – ou mesmo à inovação – poderia comprometer o desenvolvimento tanto do indivíduo quanto do país. Assim, tenciono essa questão ao relacioná-la à temática da expulsão apresentada por Sassen (2016). Parece-me que, nessa discursividade do empreendedorismo que invade nossas vidas e que se ocupa em forjar-nos como empreendedores, sobretudo por meio de práticas escolares, aquelas pessoas que não estiverem inseridas na lógica empreendedora estarão expulsas, ou seja, fora do jogo, permanecendo à margem.

Identifico essa questão quando meu material de empiria anuncia que as empresas demandam pessoas que sejam diferenciadas, mais cooperativas, que tenham entusiasmo, interesse pela

aprendizagem, que inovem, que inventem, que se reinventem, pois “quem não se envolve, não se desenvolve” (SILVA, 2014, p. 18). A partir disso, observo que não apenas há uma demanda do mercado que define o perfil que os empregadores estão buscando, como também há uma argumentação (que se quer convincente) de que é preciso desenvolver um novo trabalhador.

Para tanto, utilizam-se da discursividade econômica e tecnológica em que “a própria economia ratifica a necessidade de um novo perfil de trabalhador” e, “com esse aumento de exigência e avanço tecnológico, os produtos mudam rapidamente e o mercado exige um profissional com a cabeça boa para aprender e reaprender” (GAMBA, 2013, p. 23). Em outra reportagem, Fernandes (2016, p. 5) assevera que “as tecnologias de hoje nos proporcionam tantas maneiras mais eficazes de aprender, que uma escola que se baseia em aulas expositivas não irá sobreviver”. No mesmo sentido, Pereira (2018, p. 31) afirma que “os profissionais precisam aprender a conviver com essas tecnologias, sob pena de serem substituídos por elas. [...]”

Com base nesse conjunto de fragmentos, penso que existe uma discursividade em torno de “mudanças necessárias”, que o mercado determina a fim de que se pense na construção e na emergência de um novo perfil de trabalhador que, caso não “se adapte” às exigências mercantis, acaba por ser, de certo modo, expulso. Identifico essa questão quando me deparo com as expressões “Quem não se envolve, não se desenvolve” ou “a própria economia ratifica a necessidade de um novo perfil de trabalhador”, dentre tantas outras que as matérias da ER veiculam.

Parece-me que essa espécie de prognóstico – aqueles que não compactuarem com as tendências econômicas/mercantis/educacionais da contemporaneidade não sobreviverão, sejam eles sujeitos, escolas, empresas – aproxima-se do conceito de expulsão discutido por Sassen (2016). A socióloga posiciona a década de 1980 como marcação temporal em que se assiste à emergência do fortalecimento “[...]”

das dinâmicas que expulsam pessoas da economia e da sociedade [...]” (SASSEN, 2016, p. 89), de modo que tanto a economia quanto a sociedade incorporaram essas dinâmicas como parte de seu funcionamento. Se antes tínhamos uma economia política cuja sistemática era de incorporar as pessoas, sobretudo trabalhadores, embora coadunando com uma sociedade excludente, a partir da década de 1980 a nova lógica sistêmica ocupa-se em “[...] empurrar pessoas para fora” (SASSEN, 2016, p. 89).

Ao dar visibilidade às expulsões, sobretudo econômicas e sociais, a socióloga dá-nos pistas para compreender que essa lógica sistêmica – expulsões – instada no subterrâneo pode, também, estar presente na educação. Penso nessa possibilidade por suspeitar que a escola tem sido transformada numa arena em que os embates travados circundam questões relacionadas ao forjamento de um sujeito empreendedor. Desse modo, parece que os holofotes recaem sobre uma escola que se inspira na lógica neoliberal, pautada pela economia e pelo mercado.

Nesse aspecto, Veiga-Neto (2000) auxilia-me a pensar quando problematiza a escolarização das massas discutindo sobre a importância desta escolarização para a lógica neoliberal, uma vez que a importância das escolas e das políticas públicas estão na ordem do dia dos discursos de empresários. Ao discutir sobre a implementação de políticas públicas, Veiga-Neto (2000, p. 14) afirma que estas “[...] procuram modernizar (leia-se empresariar) a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar o acesso e permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola ainda é considerada importante”.

Nessa esteira, Veiga-Neto (2000, p. 208) apresenta uma diferenciação, de modo bastante pontual, entre a escola pública e a escola privada, afirmando que na escola pública há um tipo de educação que é direcionado ao atendimento da população pobre, ao passo que na escola privada a educação é compreendida como “[...] uma mercadoria, para “livre” escolha e consumo dos sujeitos-clientes”.

Embora essa diferenciação entre esses ramos de escolas não seja novidade, as discussões que este autor empreende com base nessa premissa instiga-me a pensar em questões relacionadas à lógica da expulsão, sobretudo quando, Veiga-Neto (2000, p. 208) discute sobre os sujeitos da educação,

[...] Bauman nos possibilita ver duas alternativas: de um lado, “aqueles que estão ao alcance da sedução do mercado”; de outro lado, o resto, “os que não estão ao alcance da sedução do mercado” [...] é a partir dessa dependência e manipulação que a escola pode orientar os futuros sujeitos-clientes a serem mais competitivos e competentes em suas escolhas de consumo. Além disso, boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar – de que são bons exemplos a meritocracia exacerbada, a formação permanente, o ensino à distância, o controle contínuo – reflete a tendência do empresariamento das escolas privadas, cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo “lá fora”; uma antecipação que é vista como uma melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição.

Penso que essa antecipação do mundo “lá fora”, a partir da lógica do mercado e da cultura empreendedora, carrega em si, sob o viés da competição, a lógica da expulsão de que trata Sassen (2016). Deslocando o conceito de expulsão para um dos espaços da vida – a escola – retomo meu material de empiria, no qual identifico três movimentos recorrentes na *Educação em Revista* (ER) quando aborda o empreendedorismo: a revista discorre sobre a necessidade de a escola reinventar-se, modificar-se, inovar, atualizar-se, modernizar-se, pois, segundo a ER, a escola que se tem não está respondendo às demandas da sociedade, sobretudo às que emergem da seara empresarial. A ER posiciona o empreendedorismo como a solução para que a escola esteja em sintonia com as novas demandas sociais, que exigem um novo tipo de sujeito, apresentando um conjunto de práticas escolares capazes de desenvolver uma cultura empreendedora, a fim de forjar esses novos sujeitos.

Nesse sentido, observo que há na ER uma discursividade de que os sistemas educacionais precisam mudar frente às exigências de mercado, à medida que anuncia que “o Brasil não vai conseguir avançar em produtividade e competitividade se continuar com o mesmo sistema educacional”, ou que “a educação está travada na sua própria máquina, está muito atrás. Precisa urgentemente, despir-se dessa formalidade, dessa natureza e flexibilizar-se, porque está falando sozinha” (FERNANDES, 2015, p. 4). Com um discurso semelhante, Gamba (2016, p.11) destaca que o mercado de trabalho exige, “[...] cada vez mais, pessoas autônomas que saibam resolver problemas de forma criativa e sustentável. E sabemos que não é possível criar estes profissionais sem vivermos experiências concretas nas escolas”.

O conjunto de fragmentos supracitados remetem-me à ideia de que os sistemas de ensino devem estar em consonância com as exigências do mercado. Inclusive, delega às instituições educacionais a responsabilidade de promover o avanço do Brasil em termos de produtividade e competitividade. Ademais, agencia a escola para oferecer experiências concretas que possam traduzir o mundo “lá fora” no espaço escolar, fazendo com que os estudantes sejam autônomos, criativos e constituam-se como resolvidores de problemas. Por fim, o último fragmento apresentado nesse conjunto faz inferência a uma espécie de “troca de roupagem”, em que a flexibilização se configura como a nova vestimenta da escola, a fim de que essa instituição basilar encontre interlocutores, sujeitos que lhe deem ouvidos. Nesse contexto, suspeito que ecoe nessa escola, pautada pela flexibilização, vozes que anunciam a cultura empreendedora como uma estratégia imprescindível para inscrever a lógica neoliberal também na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na *Educação em Revista*, pode observar que este tem sido apresentado como: uma espécie de amuleto para a promoção do desenvolvimento econômico; promotor de desenvolvimento pessoal; elemento que articula educação e mercado, fazendo com que as instituições educacionais passem a inserir a cultura empreendedora em suas práticas escolares. Apresento, a seguir, um quadro que permite visualizar os três modos como o empreendedorismo tem sido enunciado pela *Educação em Revista* (ER).

Figura 3 – Modos como o empreendedorismo tem sido enunciado na ER

Modos como o empreendedorismo tem sido enunciado na ER	
Empreendedorismo como uma espécie de amuleto para a promoção do desenvolvimento econômico	"A cultura empreendedora na escola fará com que, em alguns anos, os índices de longevidade das empresas sejam outros no Brasil. Não há, na economia, espaço para todos abrirem seus negócios, mas há espaço, na economia e na escola, para todo o pensamento empreendedor" (GAMBA, 2017, p. 25).
Empreendedorismo como promotor de desenvolvimento pessoal	"Foi considerada uma das "100 pessoas mais influentes do Brasil", pela revista <i>Época</i> , eleita um dos "30 jovens mais promissores do Brasil" pela revista <i>Forbes</i> , e entrou na seleta lista dos "10 líderes mundiais admirados pelos jovens" pela <i>Cia de Talentos</i> . Um dos seus projetos mais recentes é a <i>Faznova</i> , uma escola de empreendedorismo que carrega a missão de desenvolver talentos e transformar o Brasil em um país empreendedor" (FERNANDES, 2014, p. 4).
Empreendedorismo como elemento que articula educação e mercado, fazendo com que as instituições educacionais passem a inserir a cultura empreendedora em suas práticas escolares	"Com esse aumento de exigência e avanço tecnológico, os produtos mudam muito rapidamente e o mercado exige um profissional com cabeça boa para aprender e reaprender". Por essa razão, fatores como autoconhecimento, habilidade de convivência e atitude empreendedora, que sempre foram importantes na carreira, hoje são mais que essenciais [...] um jovem que não saiba trabalhar em equipe, não tenha proatividade nem capacidade de se comunicar, de compartilhar conhecimentos, de ensinar e aprender não se adapta às exigências do mercado) [...], seja qual for a profissão escolhida" (GAMBA, 2013, p. 22).

Fonte: PETRINI (2022).

Observo que esses três modos de “discursar” sobre o empreendedorismo enunciados pela ER articulam-se entre si, numa relação que desencadeia a constituição de novos sujeitos, cuja finalidade precípua é atender às exigências do mercado. A fim de que as demandas do mercado possam ser atendidas, as instituições educacionais são subjugadas a estar em consonância com o mercado, modificando suas práticas educacionais e inserindo o empreendedorismo no currículo escolar. Há um jogo na ER que mobiliza essa questão à medida em que se depreende, com base nas matérias veiculadas, que o Brasil precisa avançar em termos de desenvolvimento econômico – o empreendedorismo surge como um “amuleto” para contribuir com esse desenvolvimento –, e que a escola passa a inserir a cultura empreendedora em suas práticas, a fim de forjar os sujeitos empreendedores.

A análise permitiu identificar que a ER apresenta de modo recorrente o interesse de jovens em empreender, mas que não têm êxito por não terem preparo, pois “não é por falta de vontade que os jovens brasileiros não se tornam empreendedores [...] o que impede muitos deles de colocar seus planos em prática é a falta de preparação” (FERNANDES, 2013, p. 4). Em função disso, “[...] seis em cada dez empresas fecham suas portas em até cinco anos. Uma das alternativas para mudar essa realidade, que já faz parte da cultura de outros países, é levar o empreendedorismo para a sala de aula” (GAMBA, 2017, p. 22).

Na análise sobre essa questão, pude identificar que, em função da falta de preparo dos jovens para serem empreendedores, a educação é acionada para realizar essa tarefa. Em efeito, o ensino do empreendedorismo é legitimado por meio de normativas legais – como a LDB –, conforme é possível observar a partir da seguinte enunciação em uma das reportagens da revista: “[...] a relação com o mundo do trabalho é importante porque é subjacente ao ensino por competências [...] para cultivar o protagonismo do aluno, a resolução de problemas e o empreendedorismo.

A LDB é completamente compatível com as competências essenciais do século XXI" (PEREIRA, 2020, p. 36).

Além disso, a análise empreendida também permitiu (re) conhecer a profusão de práticas escolares veiculadas pela *Educação em Revista* (ER), as quais se ocupam em ensinar o empreendedorismo desde a educação básica até o ensino superior. Considerando que "a cada dia mais empresas saem do papel e, com elas, a necessidade de gestores preparados para que elas se mantenham no mercado de trabalho" (GAMBA, 2017, p. 22), o empreendedorismo é posicionado como uma alternativa para mudar esse cenário e, para tanto, a escola é acionada para participar da constituição dos sujeitos empreendedores.

À medida que empreendia análises que se ocupavam de operar sobre esses aspectos, suspeitava que, de modo muito tênue, nas entrelinhas dos textos, o (des)envolvimento econômico mantém uma relação muito próxima com o empreendedorismo; a escola parece ser, de certo modo, culpabilizada por não desenvolver nos estudantes as características intrínsecas ao empreendedorismo. Se, por um lado, os jovens não conseguem ter êxito em suas experiências empreendedoras em função de não estarem preparados; por outro, as escolas, sobretudo, ocupar-se-ão desse preparo por meio da inserção da cultura empreendedora em suas práticas escolares, que se alinham ao mercado. Há, na ER um apelo muito forte para que as escolas se ocupem da preparação dos jovens para o mercado de trabalho, pois, pelo fato de estarem em constante metamorfose, as escolas e universidades devem "ajudar na formação dos futuros profissionais e estar cada vez mais alinhadas ao que as empresas estão buscando, de fato" (GAMBA, 2013, p. 22).

Identifico na ER a captura das escolas para trabalhar o empreendedorismo, como é possível depreender quando as matérias remetem à importância de implementar a cultura empreendedora nos currículos escolares: "[...] escola Monteiro Lobato [...] prevê

a visita dos alunos a uma fábrica de chocolate em Gramado para aprender o processo produtivo e, depois, a criação da própria micro-empresa, com tarefas que vão da produção à venda dos produtos, passando pela publicidade e contabilidade [...]” (GAMBA, 2013, p. 16). Esse fragmento não está apresentado de modo isolado na revista, pelo contrário, faz parte de um conjunto significativo de enunciações, por meio das quais pude observar a linha tênue entre mercado e educação, em que o último elemento está subjugado ao primeiro.

Na pesquisa realizada, as enunciações permitem inferir que a escola deve pautar suas ações mediante as demandas do mercado, e o empreendedorismo passa a ser posicionado também como “promotor do desenvolvimento pessoal”, que pode contribuir para a ascensão profissional. Observo, também, que o empreendedorismo é posicionado pela ER como um imperativo que captura as escolas, a fim de inserir sua cultura nas práticas escolares – o Programa “Líder em Mim”, a disciplina Cultura da Inovação, o Eduemprèn, o Pacto Alegre e o Grow Cube são alguns exemplos da inserção do empreendedorismo nas práticas escolares.

Com base no que foi exposto, ao analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na *Educação em Revista*, pude confirmar que ele tem sido posicionado como um elemento fundamental (espécie de amuleto) para o desenvolvimento econômico do país, bem como para o desenvolvimento pessoal, além da suposição de que a escola deve ocupar-se em inserir a cultura empreendedora em suas práticas. Em vista disso, constatei que a discursividade sobre o empreendedorismo põe em circulação práticas escolares que se alinham ao seu escopo por meio da inserção de uma cultura empreendedora em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 100, p. 35, jun./jul. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/100>. Acesso em: 13 set. 2020.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida: Idéias & Letras, 2010.

FERNANDES, Carine. “Vivemos uma revolução comportamental”. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX, n. 108, p. 4-5, fev./mar. 2015. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/108>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. A (r)evolução digital na educação. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 10, p. 4, nov./dez. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/10>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. A escola só com aulas expositivas não sobreviverá. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XX, n. 119, p. 5, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/119>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. O que a menina do vale tem a ensinar aos educadores. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 105, p. 4, ago. 2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/105>. Acesso em: 13 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GAMBA, Vívian. Como a escola absorveu a tecnologia nos últimos 20 anos? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX, n. 114, p. 11, fev./mar. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/114>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. Em busca da sintonia perfeita. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 98, p. 23, jun./jul. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/98>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. Empreendedorismo pode começar na sala de aula. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 22, n. 120, p. 22-25, fev./mar. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/120>. Acesso em: 13 set. 2020.

MIGUEL, Iván Gregorio Silva; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. #Zikazero: o empreendedorismo na educação como estratégia produtora de governamentalidade neoliberal. **Acta Scientiarum**: Education, Maringá, v. 41, n. 1, p. e35321, 2 jan. 2019. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/35321>. Acesso em 07 de abril de 2023.

PEREIRA, Pedro. No Canadá, *soft skills* são protagonistas. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 136, p. 23, jan./fev. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/136>. Acesso em: 13 set. 2020.

PEREIRA, Pedro. O que muda nas profissões com a inteligência artificial? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVIII, n. 127, p. 31, abr./maio 2018. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/127>. Acesso em: 13 set. 2020.

PETRINI, Silvane Gema Mocellin. **Nas tramas do empreendedorismo**: a emergência de novos sujeitos na/da educação. 2022. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. No prelo.

PORTO EDITORA. Self-made man. **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa** [online]. Porto: Porto Editora, 2022. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/self-made-man>. Acesso em: 10 mar. 2022.

QUINO. Mafalda. Self Made Man. **Sociedade Sem Prisões**, 8 dez. 2011. Disponível em: <http://sociedadesemprisoes.blogspot.com/2011/12/mafalda-self-made-man.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

SASSEN, Saskya. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

SILVA, Marisa Crívelaro. Fator diferencial na vida e no trabalho: a gestão das emoções. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 102, p. 18, ago. 2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/102>. Acesso em: 13 set. 2020.

SINEPE/RS. Sindicato do Ensino Privado. **SINEPE**, 2020. Disponível em: <http://www.sinepe-rs.org.br>. Acesso em: 13 set. 2020.

VEIGA-NETO, José Alfredo da. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2000. p. 179-217.

6

Lucas Cabral Ribeiro

O QUE É PRECISO PARA SER INOVADOR NA EDUCAÇÃO?

O DISCURSO DE INOVAÇÃO E SUAS LIGAÇÕES
COM A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Figura 1 - Professor inovador



Fonte: <https://blog.conexia.com.br/professor-inovador/> (2023)

A imagem que abre esse capítulo tem o objetivo de fazer a primeira de algumas problematizações às quais se propõe esse texto. Trata-se de uma reportagem do site de uma empresa que produz soluções educacionais para diversas escolas privadas brasileiras. Tendo em vista essa informação vale analisar o que essa imagem nos conduz a pensar em sua composição, além de apresentar duas pessoas brancas e um professor com um ar jovem, ela chama a atenção em sua escrita para a necessidade que os professores têm de se tornar inovadores e como isso é importante para melhorar as relações de ensino e aprendizagem dos alunos.

Outro ponto a ser destacado é a presença das tecnologias na imagem, fazendo uma relação estreita entre o uso das tecnologias e o ser um professor inovador, o que fica fortalecido pela imagem do docente e da aluna extremamente envolvidos na prática apresentada. Mesmo com todas essas afirmações demonstradas pela imagem, penso que é necessário problematizar algumas dessas questões, para que se possa pensar se somente essas relações são

necessárias para inovar na educação. Além disso, me interessa refletir sobre os efeitos produzidos nas discursividades sobre inovação na escola atualmente.

Nesse sentido, neste capítulo busco problematizar a relação da inovação na sociedade contemporânea, em especial o lugar atribuído à escola e professores. Para materializar os ditos aqui apresentados, buscarei produzir algumas descrições e análises sobre um texto formativo apresentado no site do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que tem como proposta apoiar as redes públicas de educação básica na transformação da educação, atrelada a muitos outros institutos e fundações de setores produtivos privados do Brasil.

Com a definição dos objetivos deste capítulo, parto agora a conduzir essa escrita para seus contornos teóricos e as compreensões dos principais conceitos que irei apresentar aqui. Sendo assim, marco inicialmente que a inovação pode ser vista como um imperativo²² discursivo²³ da sociedade contemporânea que atravessa a vida dos sujeitos desse tempo. A instituição escolar e o sujeito professor como partícipes desse tempo não estão imunes aos atravessamentos produzidos por todas as enunciações sobre a inovação. Posso dizer que olhar para o mundo no século XXI é observar o crescimento do uso discursivo da inovação, sendo quase impossível estar nos círculos de vivência social e não perceber a verbalização constante deste conceito, pois ele vive e apresenta-se nos mais diversos ambientes. Pode-se afirmar que o discurso da inovação rompe as barreiras do seu universo de criação e se alastra para os mais diversos campos sociais.

22 A ideia de imperativo que estou adotando parte da compreensão do filósofo Immanuel Kant na segunda seção do livro *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Nela é apresentada a visão mais recorrente, definindo o imperativo como “um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo” (KANT, 2007, p. 48).

23 Entende-se o discurso como um conjunto de enunciados. Concebido assim, consiste em uma prática ou um conjunto de práticas que definem a forma e o significado das coisas (PEREIRA; TRAVESINI; MELLO, 2019; CASTRO, 2009).

O imperativo discursivo da inovação atravessa a vida dos indivíduos de forma que todos devem ser inovadores. Com isso, ocorre o fortalecimento da necessidade de que todos “precisam se tornar inovadores, e não somente as empresas e seus laboratórios ou centros de Pesquisa e Desenvolvimento” (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 128). Para além, visualiza-se uma ideia de que esse imperativo discursivo da inovação nos tempos atuais conduz-nos a ter a sensação de que “não apenas na esfera econômica, mas também em todos os campos da existência humana – a arte, os costumes, os valores, o vestuário, a cultura, a informação, a tecnociência, a escola” (FERRY, 2015, p. 12) devem ser inovadores.

Compreendendo o exposto acima e sem o objetivo de esgotar a discussão, mas sim de posicionar brevemente uma compreensão sobre inovação, posso iniciar apresentando alguns contornos que me possibilitam entender que inovar é introduzir um novo pensamento ou uma nova forma de organizar e fazer os processos já estabelecidos ou de criar novas formas de fazer, aplicar e concretizar essas ações conforme indicam os pesquisadores Mark Dogson e David Gann (2010, p. 18)²⁴. Um dos grandes desafios contemporâneos pode ser o de tentar tipificar esse conceito, ou até mesmo debater o que é ou não é. Sendo assim, é possível refletir sobre essa ideia de tipificação entendendo que “tipologias de inovação também enfrentam dificuldades devido a seus limites difusos e sobreposições entre categorias” (DOGSON; GANN, 2010, p.19). Com isso, cabe ressaltar que apesar das dificuldades de tipificar a inovação devemos ter o cuidado para que nem tudo seja compreendido como forma de inovar, não banalizando o conceito.

24 Os autores aqui citados são influentes pesquisadores da área de inovação e tecnologia. Mark Dogson é um acadêmico australiano com várias publicações sobre o processo de inovação e a influência dele sobre a gestão e a política. David Gann é especialista em inovação, com um foco mais direcionado ao mundo dos negócios e aos governos (DOGSON; GANN, 2010).

O imperativo discursivo da inovação está muito próximo dos elementos que conformam a racionalidade neoliberal, entendendo que o neoliberalismo²⁵ pode ser percebido não tão somente como uma ideologia ou uma política econômica, mas sim como uma racionalidade que estrutura e organiza ação dos governantes, e a própria conduta dos governados (DARDOT; LAVAL, 2016). A inovação passa a compor esses elementos que, dentro de uma racionalidade neoliberal, vão deslocando as condutas dos sujeitos e atravessando as práticas e os fazeres diários.

Dessa forma, partindo do entendimento da inovação como um valor do neoliberalismo, é possível entender que essa ideia está associada à prática do neoliberalismo de estender-se a todas as ações da existência humana (DARDOT; LAVAL, 2016), ou seja, a inovação é parte integrante dos “discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Sendo assim, a inovação alcança as mais diversas áreas do mundo contemporâneo e coloca-se como um imperativo na vida dos sujeitos contemporâneos.

Ainda nessa linha, é necessário que se compreenda que, na vivência da sociedade neoliberal, a forma de existência e de existir dos indivíduos está em jogo, ou seja, “a forma como somos levados a nos comportar e nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Analogamente, pode-se levar essa compreensão de formas de existir no neoliberalismo para a relação da inovação com a educação: Na contemporaneidade, o professor ou a escola que não se anunciam inovadores, ou que negam ou des-

25

As discussões sobre o neoliberalismo levam em consideração as importantes contribuições construídas pelo professor Sylvio de Sousa Gadelha Costa, em seu artigo *Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo*, no qual discorre sobre as diferenças entre o neoliberalismo alemão (ordoliberalismo) e o neoliberalismo norte-americano, por compreender que esta discussão já está consolidada e bem definida, partindo dessas contribuições para aplicação e reflexões acerca das ideias neoliberais (COSTA, 2009).

confiam da inovação como algo de seu tempo, teriam condições de manter a sua existência?

Algumas percepções podem ser agregadas ao questionamento supracitado. Se seguir na linha de compreender a tese levantada por Dardot e Laval (2016) de que o neoliberalismo é uma racionalidade, uma razão governamental que se emprega na condução das ações dos cidadãos, posso compreender que a inovação na contemporaneidade vai conduzindo algumas das condutas dos professores e das escolas. Em outras palavras, as instituições e os sujeitos passam a ter que ser inovadores para poder existir nos ambientes que se constituem dentro de uma racionalidade neoliberal.

Nessa linha de pensamento é importante somar a essa discussão alguns pontos sobre as mudanças do capitalismo e do perfil do trabalhador. Sabe-se que muitas dessas questões ocorreram devido à própria reconfiguração do capitalismo já no século XX, sendo que a inovação tem um papel central juntamente com os avanços das tecnologias nessas reconfigurações. Para dar continuidade a essas reflexões, pontuo a seguir alguns elementos apresentados pela autora Karla Saraiva (2016) em seu artigo Inclusão digital, controles, vigilâncias e linhas de fuga.

Um marco importante para a compreensão das transformações do capitalismo são os fatos ocorridos entre os anos de 1960 e 1970, momento em que uma série de acontecimentos (movimentos de maio de 1968 na França, movimento hippie e o ideário libertário californiano) vão conduzir os pensamentos dos indivíduos a questionamentos quanto aos mecanismos disciplinadores. Saraiva (2016), rememorando estudos propostos pelo filósofo francês Lipovetsky (2004), indica que a expansão financeira ocorrida nesse tempo, principalmente nos EUA e na Europa, serve para a construção do cenário de uma cultura libertária, hedonista e antiautoritária.

Conforme as culturas supracitadas se estabeleciam, seus movimentos fortaleciam-se e suas ações de contraconduta faziam-se presentes. Um efeito ocorria, que era o estabelecimento de novas estratégias de poder que vão sendo inventadas como reação a essas ações (SARAIVA, 2016). Ou seja, conforme vão emergindo reações aos procedimentos disciplinares daquele tempo, novas formas mais sofisticadas vão emergindo para realizar a condução das condutas. “Dessas novas estratégias percebo um foco principal na questão da produção do interesse dos sujeitos” (SARAIVA, 2016, p. 925). Nesse sentido, vão se estabelecendo “estratégias sutis de convencimento que fazem com que os sujeitos assumam que o interesse daqueles que exercem o poder são os seus próprios interesses, dispensando a vigilância [...]” (SARAIVA, 2016, p. 925).

Tratando mais especificamente das transformações que ocorrem com o capitalismo, é importante marcar que ele sempre se orienta para o lucro (SARAIVA, 2016). Isso pode significar que as mutações ocorridas no capitalismo, que ocorrem desde o século passado e materializam-se nas mudanças do trabalho e da produção, foram resultado das próprias lutas dos movimentos antidisciplinares citados nos parágrafos anteriores. Nessa linha, podemos afirmar que os gritos que clamavam por liberdade e autonomia foram ouvidos pelos capitalistas” (SARAIVA, 2016, p. 926). Um dos efeitos dessa transformação é que a liberdade se torna o pesadelo da insegurança e essas novas culturas utilizando a tecnologia e a inovação vão permitindo um governo mais sutil dos indivíduos (SARAIVA, 2016).

Sobre essas formas de governar os sujeitos, resgato alguns pontos apresentados por Saraiva (2016) quando faz referência a uma abordagem feita por Foucault quanto às questões da governamentalidade neoliberal, compreendendo que um dos seus princípios está em caracterizar-se como uma “inteligibilidade a concorrências que atravessa todas as relações” (SARAIVA, 2016, p. 926). Essa inteligibilidade vem pautada na própria ressignificação da organização do trabalho, que refina as estruturas de controle sobre a conduta dos indivíduos. A partir dessa lógica, essa reorganização do trabalho é

marcada na concretização e no crescimento do trabalho imaterial, caracterizado pelas áreas de serviços, trabalho afetivo, indústria criativa, marketing, pesquisa e inovação, todas em exponente crescimento na sociedade contemporânea.

Dando continuidade à essa reflexão, o trabalho que se estabelece na contemporaneidade, é reconhecer que a inovação e a invenção não são criações de empresas, mas “de coletivos organizados em forma de rede que transbordam largamente o escopo empresarial” (SARAIVA, 2016, p. 927). Nesse sentido, outro ponto importante sobre a questão da produção da inovação é que “o capital hoje expropria não o trabalho do operário, mas a invenção da multidão” (idem). Segundo Lazzarato (2006), essas relações estabelecem uma nova forma de exercício de poder, um poder bastante difuso, complexo e sutil de interligação com os dispositivos de controle. Esse poder passa pelo cérebro para capturar o corpo, e como é a cooperação entre esses cérebros que produz a invenção e a inovação (SARAIVA, 2016), controlar a discursividade sobre a inovação é uma forma de manter o controle do poder.

Conceber que a inovação pode romper ou ressignificar “a redistribuição de recursos, alterando as relações entre grupos e enfatizando o predomínio de uma parte da organização ao custo da desvantagem para outras” (DOGSON; GANN, 2010, p. 23) evidencia um dos grandes e importantes impactos da inovação e o que ela pode provocar nas instituições e indivíduos e suas relações. Com isso, é fundamental pensar a inovação como um resultado também de toda uma transformação da própria sociedade, sendo importante lembrar os deslocamentos que a sociedade faz na contemporaneidade, saindo de uma sociedade fabril e indo em direção à produção dos bens de consumo, na qual a necessidade de inovar é mais presente e necessária para os movimentos da sociedade nesse tempo (SARAIVA, 2016; SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

As reflexões feitas até este ponto ajudam a perceber como a inovação vem cada vez mais se estabelecendo como um imperativo discursivo associado às concepções de uma racionalidade neoliberal, e que ajuda a fortalecer o sentimento de pertencimento a esse mundo. Nesse sentido, o imperativo discursivo da inovação vem nos atravessando nas nossas práticas sociais, ou seja, se analisarmos nosso entorno, podemos perceber que muitas das questões que vivemos hoje estão marcadas pelo discurso da inovação e, como já mencionado, nos mais diversos campos das relações sociais.

Nessa linha, o imperativo discursivo da inovação vem impactando a forma como os projetos escolares e os currículos vêm estabelecendo-se. Para isso, observo algumas reflexões feitas pela autora Juana Sancho-Gil (2018). Ela apresenta, ao longo de seu texto, alguns dados e exemplos ligados à realidade da região da Catalunha, como a construção das escolas Nova 21, com uma proposta de transformação da educação em uma parceria público-privada. Sancho-Gil (2018) classifica que a proposta dessas escolas está pretendendo “possibilitar muitos modelos e projetos diferentes, mas que têm em comum: uma finalidade educativa que responda aos desafios atuais, práticas baseadas no conhecimento existente, e uma avaliação e uma organização ao serviço da aprendizagem”²⁶ (SANCHO-GIL, 2018, p. 15, tradução minha).

Uma reflexão importante é compreender o conceito de inovação a partir de sua ligação com a questão industrial e o capitalismo de consumo, que gera como efeito a necessidade de produção de novos produtos em uma constância cada vez maior. Como lembra Sancho-Gil (2018), é nesse momento que se procura ter atenção: “Neste caso, o que nos preocupa é “estar na moda”, o que implica estar imediatamente *demodée*, desatualizado e constante-

26

Traduzido do original: “possibilitar muchos modelos y proyectos diferentes pero que tengan en común: un propósito educativo que dé respuesta a los retos actuales, unas prácticas basadas en el conocimiento existente, y una evaluación y una organización al servicio del aprendizaje”.

mente à procura de “vendedores” de novidades”²⁷ (SANCHO-GIL, 2018, p. 15, tradução minha). Ou seja, deve-se estar atento aos movimentos para que sejam constituídos de intencionalidades e não somente de proposições para estar na onda das novidades e dos modismos pedagógicos.

Um outro artigo que pode ajudar nessas reflexões relacionadas ao imperativo discursivo da inovação é o escrito pelo professor Júlio Groppa Aquino e pela professora Carlota Boto (2019). Nesse texto, é apresentada uma visão crítica e problematizadora sobre esse imperativo discursivo da inovação no campo da educação, fazendo uma importante retomada da presença dessa ordem discursiva. Os autores remontam dois momentos históricos distintos em um recorte temporal marcado pelos séculos XX e XXI. O objetivo é fazer uma correlação dos discursos proferidos na gênese do movimento da escola novista e as formulações atuais sobre as questões de inovação. Essa análise contribuiu na construção da ideia de que o imperativo discursivo da inovação circula entre os debates sobre escola e educação há muito mais tempo do que este em que vivemos.

Nessa construção, os autores denominam a inovação como um novo-antigo imperativo. O texto é basicamente construído sob essa esfera de compreensão do discurso de inovação como um novo e, ao mesmo tempo, um antigo imperativo. Essa visão é interessante pelo fato de fazer com que se aproxime a noção da historicidade da inovação, que, por muitas vezes, não é considerada quando se versa sobre as necessidades de inovar no campo da educação.

Quando a inovação é apresentada como um antigo imperativo, os autores fazem uma construção interessante sobre os ditos pelos pensadores de referência do movimento escola novista, tendo como marco temporal as produções feitas durante o século

27

Traduzido do original: “En este caso, lo que preocupa es “estar a la moda”, lo que conlleva estar inmediatamente demodée, anticuado y constantemente pendiente de los “vendedores” de novedades”.

XX. São apresentadas as principais ideias de autores como: Maria Montessori, Célestin Freinet, Faria de Vasconcelos, Ovide Decory, Adolphe Ferrière, Francisco Ferrer Guardia e John Dewey. São assim sintetizadas algumas das ideias tidas como inovadoras ou renovadoras por esses autores que circularam e ainda circulam nos debates educacionais. Como referenciam os autores: “Conforme se verá, muitos dos enunciados contemporâneos associados à ideia de inovação parecem consistir em prolongamentos ora mais, ora menos explícitos da discursividade em voga no início do século passado” (AQUINO; BOTO, 2019, p. 19).

Com as articulações feitas no artigo de Aquino e Boto (2019), percebo que essa discursividade sobre a necessidade de renovação das escolas não está somente no tempo em que vivemos - apesar de persistir até os dias de hoje, visto que não é incomum encontrarmos diversos livros, cursos e artigos que estão correlacionados à mesma esteira de muitas das discursividades apresentadas até então. As pautas relacionadas aos métodos, espaços, tecnologias, avaliações e formas de ser professor, nas lentes escola novistas, ainda são predominantes naqueles debates e literaturas que se propõem a uma discussão sobre o inovar na escola do século XXI, mesmo estando em um registro do século XX.

Um dos pontos importantes aqui e que colabora com as formas de pensar o imperativo discursivo da inovação é a ideia de que existe um entrelaçamento entre os discursos produzidos durante o século XX, principalmente pelo movimento escola novista e o que hoje é posto como a inovação necessária para as escolas do século XXI. Esta é uma possível lente de análise que se propõe a usar quando referenciam as práticas de inovação nas escolas e na ação dos professores, uma vez que, assim, a proposta pode almejar novos questionamentos e diferentes problematizações sobre essa temática.

Essa percepção de que a inovação, em muitas situações, ocorre naquilo que está no subterrâneo é de grande valia para observar esses movimentos e fazer as perguntas sobre os discursos que

vão sendo expostos, visto que, por vezes, os autores que pregam a transformação não se mostram muito atentos à historicidade da escola. Nesse sentido, este texto comunga das lentes de olhar para o imperativo discursivo da inovação com um olhar pós-crítico, que não busca abraçar todas as caricaturas construídas sobre a escola e tampouco assumir o discurso da negação do ideário da inovação, mas tendo como referência que “mais produtora seria estimar as circunvoluções históricas da forma escolar em termos de certas hibridização e instabilidade de ambos os modelos, e jamais como rupturas indeléveis entre ambos” (AQUINO; BOTO, 2019, p. 27).

Com essa abertura de olhar sobre a inovação, pode-se trilhar caminhos com olhares indo no sentido de talvez compreender que “esse afã inovacionista consistiria justamente naquilo que obstaculiza a própria capacidade de mudança, posto que finda por assombrar as práticas ao tentar, pelo alto e a fórceps, transfigurá-las” (AQUINO; BOTO, 2019, p. 28). Ou seja, compreender que esse imperativo tem suas heranças históricas, suas relações sociais, políticas e econômicas, faz com que se possa perceber de outras formas e até questioná-lo.

Apresentadas algumas bases teóricas que sustentam as reflexões deste capítulo, busco agora conduzir uma breve descrição e análise sobre o tema da inovação na educação e seu efeito na constituição da escola e do professor. Para isso, apresento alguns recortes de um material construído pelo corpo técnico do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), intitulado como: Práticas pedagógicas inovadoras mediadas por tecnologias digitais²⁸. A ideia desse documento é apresentar cinco formas inovadoras que contribuam para o trabalho do professor usando a mediação das tecnologias digitais, se tornando quase como um guia de aplicação com dicas e ensinando formas de fazer e ser um professor tecnológico e inovador.

Esse documento encontra-se publicado no site do próprio centro de inovação e já na sua abertura apresenta uma pequena introdução com cinco práticas nas quais compreende que seriam necessárias explicitar para os professores como inovadoras e mediadas pelo uso de tecnologia. Dentre as práticas que são citadas pelo documento, apresentam-se: aula enriquecida pela tecnologia, sala de aula invertida, rotação por estações, uso de plataformas digitais e maker com uso de tecnologias. Ao longo desta análise pretendo ir detalhando alguns elementos importantes apresentados por essas práticas, mas antes de chegar nesse ponto é relevante demonstrar alguns outros elementos que são elencados no documento.

É notória a busca pelos ditos do documento em tentar vincular os lanços entre uma atuação inovadora e o uso das tecnologias, tanto que uma das suas primeiras perguntas feitas ao leitor é a seguinte: *o que é uma escola conectada?* A resposta a esse questionamento se apresenta logo após ele ser feito e apresenta uma definição que indica uma estrutura baseada em alguns pilares que seriam: Visão, Competência, Recursos educacionais digitais (RED), Infraestrutura. Esses elementos são articulados a partir da ideia de que uma escola conectada deve possuir uma visão estratégica e planejada para o uso da tecnologia na educação e que isso consiga ser expresso nos seu currículo e nas práticas pedagógicas, também que os gestores(as) e professores(as) tenham as competências digitais desenvolvidas e que isso deve estar alinhado aos recursos educacionais digitais e a infraestrutura proposta pela escola (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2023).

Um segundo ponto conceituado pelo documento é a compreensão sobre práticas pedagógicas inovadoras. O primeiro parágrafo explicativo centraliza a explicação no sentido de que essas práticas inovadoras devem consistir em experiências de aprendizagem planejadas, estruturadas e sistematizadas pelos professores para o desenvolvimento das habilidades e competências do currículo. Nesse momento o texto também busca uma relação com a questão

das tecnologias como um potencializador das aprendizagens e um elemento de contribuição no desenvolvimento da autonomia e protagonismo das crianças e dos jovens, inclusive fazendo a indicação de que as práticas pedagógicas inovadoras devam usar uma diversidade de tecnologias digitais (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2023).

Seguindo a descrição do documento, após essa construção conceitual é apresentada uma pergunta: Por que as práticas pedagógicas devem ser inovadoras? A estrutura argumentativa do texto posiciona a inovação como algo em movimento, mas ao mesmo tempo categorizando que ela está em movimento por se tratar de algo novo e por isso está sempre em mudança (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2023). Em linhas gerais, entendendo como um dificultador a categorização e o uso de uma afirmação tão fechada sobre o conceito de inovação, pois como vimos em outros momentos deste capítulo ela não trata somente de novidades e ineditismo. Porém esse argumento é usado para sustentar as ideias de busca de novas formas de ensino que fujam do que é entendido nesse momento como tradicional e que possibilite novas experiências no processo de aprendizagem, ou seja, fechar nessa afirmação é uma forma de conduzir para a necessidade constante da criação do novo, posicionando a escola e os professores nesse compromisso.

Seguindo as orientações, o documento apresenta uma sugestão onde conduz a pensar que as práticas pedagógicas inovadoras devam fazer uso as tecnologias digitais, trazendo que essa ação seria positiva para extrapolar as paredes das salas aula física e criar experiências mais condizentes com a contemporaneidade e as competências do século XXI. Para além o texto indica uma nova forma de ser professor, apresentando que com essas novas práticas de ensino e de aprendizagem o docente seria um designer de experiências, que poderia propor jornadas de aprendizagem diferenciadas, novas interações e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2023), grifando essa ação como um ato inovador.

Essa posição de pensar novas práticas e inovar fazendo rompimento das barreiras dos muros da escola, remete a uma problematização que vai no sentido de refletir sobre a escola nessa contemporaneidade. Retomo aqui a compreensão da escola como uma tecnologia de época e como nos lembra Sibilia (2012, p. 13) “ao observá-la sob o prisma historiográfico, essa instituição ganha os contornos de uma tecnologia: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou intrincado artefato destinado a produzir algo.” Refletindo sobre o documento analisado, posso dizer que um dos sentidos produzidos por ele é a necessidade da escola se aproximar das tecnologias digitais para que possa sobreviver às transformações do século XXI, inserindo-se dessa forma como um espaço inovador.

Mas uma pergunta ainda pode ser feita: será que a solução para sobrevivência da escola nesse tempo é um alinhamento total às práticas inovadoras e compreender elas tão somente vinculadas às tecnologias digitais? Para as enunciações produzidas no documento analisado parece que a resposta para essa pergunta é clara, a produção de novos sentidos na escola perpassa pelo vínculo da ação dos docentes e das tecnologias digitais. Um elemento que corrobora com isso é que ao longo do texto um dos pontos apresentados é sobre as práticas pedagógicas inovadoras e o ensino híbrido. Dando uma pista dos efeitos que o documento busca produzir em seus leitores, o de entender o ensino híbrido como uma nova composição do espaço escolar.

Alguns pontos sobre o ensino híbrido apresentado pelo documento cabem ser destacados aqui e demonstram a visão do centro de inovação sobre esse processo. Um dos pontos usado para justificar a chegada dessa forma de ensino foram as vivências ocorridas durante a pandemia de COVID-19 e todos os desafios que a escola passou nesse momento. A partir desses elementos passa a se destacar que uma escola conectada deve ofertar o ensino híbrido, conceituando que deve mesclar momentos presenciais e on-line mediados pelas tecnologias digitais com o objetivo de ampliar tempo, espaço

e respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2023).

Algumas questões podem ser levantadas sobre as afirmações da necessidade do ensino híbrido e que talvez necessite de maiores investigações. A primeira delas é a de que devemos estender as fronteiras da escola com o hibridismo? Uma segunda poderia ser: Seria a melhor estratégia para recuperar lacunas de ensino e aprendizagem dos alunos? E uma terceira: seria um processo que tornaria a escola uma carga muito pesada a ser carregada pelos alunos? Sinto que talvez essas respostas não possam ser apresentadas nesse capítulo, porém é importante que possamos levantar essas estruturas de questionamento para poder pensar nos diversos efeitos que essas estruturas podem gerar na escola, nos alunos e nos professores.

Um das últimas partes do documento é o detalhamento das práticas entendidas como propostas coerentes para a construção de aulas inovadoras e mediadas pela tecnologia. Nesse momento há uma forte linha de instrução de como fazer e usar essas práticas para que seja possível alcançar uma boa atuação com os seus usos. Todo o detalhamento da prática vem acompanhado de quatro pontos a serem analisados pelos professores ao aplicarem, ou seja, deve-se entender o que é? Como fazer? As potencialidades e qual a infraestrutura necessária. Todas colocando os professores como um executor de uma ação pensada por um especialista e propondo uma condução do fazer desses docentes.

Em geral, todas as instruções apresentadas para as cinco práticas seguem uma linha muito próxima, onde definem claramente a ação dos professores, o que significa um direcionamento ou condução do entendimento sobre essas práticas. Nessa mesma linha apresenta um dueto que também busca fechar a compreensão de como fazer e quais as potencialidades que a aplicação desses elementos traria para a aula do professor. E um dos elementos que

entendo que se apresenta como um dos mais problemáticos é: todos marcam de forma muito clara a infraestrutura necessária para aplicação das práticas demarcadas e todas referem a necessidade do uso de tablets, notebooks e ambientes virtuais. Percebo essa orientação como um problema pelo fato de que muitas escolas não possuem esses instrumentos e também por marcar ao professor que sem elas não é possível a aplicação dessas estratégias criando uma sensação de impossibilidade de inovar sem os recursos digitais.

Não esgotando essa complexa discussão, mas buscando fazer um breve fechamento para as ideias apresentadas neste capítulo irei resgatar a pergunta feita no título desse texto: O que é preciso para ser inovador na educação? Entendo que a resposta para essa pergunta não é única, mas ela pode ser pautada pela lente do pensamento pós-crítico e ser acompanhada de um olhar investigativo sobre todas as soluções que hoje são apresentadas para as escolas e os professores. Ou seja, é necessário se manter próximo dos debates feitos sobre essa relação inovação, tecnologia e escola, mas não para aceitar tudo aquilo que é dito como verdade ou solução, mas sim para questionar e problematizar quais são os melhores recortes para atender esse tempo de existência do professor e do aluno na escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; BOTO, Carlota. Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo.

Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 55, p. 13-30, 2019. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04.JulioAquino%26CarlotaBoto.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Práticas pedagógicas inovadoras mediadas por tecnologias digitais. [S. l.]: **CIEB**, 2023. Disponível em: <https://ppi.cieb.net.br/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 14 nov. 2022.

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

DODGSON, Mark; GANN, David. **Inovação**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FERRY, Luc. **A inovação destruidora**: ensaio sobre a lógica das sociedades modernas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

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

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira; FERREIRA, Adriano de Melo; MORAES, Karine Nunes. **A política e a cultura de inovação na educação superior**. Educação Superior e produção do conhecimento. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinicius Mayer; TRAVERSINI, Clarice; MELLO, Darlize. "O desafio do dia d é colocar em prática o design thinking": uma análise da implantação da BNCC na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Textura**, Canoas, v. 50, n. 22, p. 140-164, 29 jan. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5525>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la "moda" de innovar a la transformación de la practica docente. **Educação (PUCRS)**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 12-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29523>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SARAIVA, Karla. Inclusão digital, controles, vigilâncias e linhas de fuga. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 922-941, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8644449>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-25922016000400922&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2023.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiper-conectado: redes em vez de muros? **MATRIZES**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 195-211, 2012. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v5i2p195-211. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38333>. Acesso em: 11 mar. 2023.



7

Fernando Fogaça

**EMPREENDEDORISMO
E DESIGN NA CONSTITUIÇÃO
DE SUJEITOS ESCOLARES:**

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO 3.0

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98010.7

Ao que tudo indica, os debates sobre a educação têm se expandido para outras áreas do conhecimento – notoriamente, a Administração, o Design, o Empreendedorismo e a Psicologia –, reiterando a ideia de que a educação na sociedade contemporânea se torna um bem precioso a ser explorado. Com isso, verdades sobre a docência têm emergido e circulado nos últimos anos, identificando-se características desejáveis para os professores que vivem nessa sociedade. Essa constatação foi reforçada pelos achados obtidos em minha pesquisa de doutoramento, na qual examinei formas de ser docente produzidas pelos trabalhos do GT 19 – Educação Matemática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 2000 e 2021, mobilizadas pelo uso de jogos nas aulas de Matemática (FOGAÇA, 2023). As discussões que aqui apresento não estiveram contempladas na Tese, mas serviram como fundamento para a criação do projeto de pesquisa intitulado “Interfaces entre o Design, a Psicologia, a Educação e a Matemática nas tramas do neoliberalismo: constituindo sujeitos escolares criativos, eficientes e inovadores”, vigente de 2023 a 2025.

O presente capítulo representa o primeiro movimento do projeto mencionado e tem por objetivo analisar as formas de vida escolares produzidas pelos preceitos da Educação 3.0, tal como descrita na obra de Carvalho (2017a). O trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira seção, apresento alguns comentários sobre o neoliberalismo e seus efeitos na educação contemporânea. Na segunda seção, descrevo o material selecionado, a estratégia analítica e o conceito de Educação 3.0 defendido pelos autores da coletânea. Na terceira seção, exponho as análises realizadas a partir da empiria. Por fim, na quarta seção, a título de conclusão, retomo algumas das questões abordadas ao longo da escrita e explícito possíveis investigações a serem empreendidas com base nos resultados analíticos.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Na pesquisa de doutorado, ocupei-me de descrever com detalhes a emergência do conceito de neoliberalismo, tal como analisado por Foucault (2008a, 2008b). Dado que o tema está presente em muitas obras, como na síntese de Veiga-Neto (2014), na coletânea de Resende (2018) e no livro de Lockmann (2019), neste capítulo, parto do pressuposto de que as discussões sobre o neoliberalismo sob a ótica foucaultiana são de amplo conhecimento.

Na busca por outras fontes que tratassem das aproximações entre a racionalidade neoliberal e a Educação, localizei o livro *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de Christian Laval (2019), que faz uma análise crítica de pontos concernentes à concepção de educação e às formas que esta vem tomando no contexto neoliberal atual. Além de tratar dos professores e alunos, ele focaliza os “grupos alheios à escola”, especialmente os administradores, cientistas políticos e economistas. Apoiado na Teoria do Capital Humano, entende que a escola neoliberal se tornou uma fábrica de bens privados – a qual deve atender os seus usuários, ao passo que estes devem preocupar-se com seu próprio desenvolvimento.

Laval (2019, p. 17) entende que “Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade”, ou seja, o papel da sociedade neoliberal, no limite, não é fornecer a educação integralmente, mas providenciar garantias de que o investimento nessa educação “valerá a pena” para todos os envolvidos no processo. É possível dizer, então, que o valor atribuído à educação – assim como a qualquer bem que circula no mercado – segue os critérios econômicos vigentes, a lei da oferta e da demanda, o entendimento do que é importante para o fortalecimento econômico do Estado. Segundo Laval (2019), a formação

de sujeitos inovadores, flexíveis e criativos está na ordem do dia, a fim de que a educação seja “rentável” para quem utiliza o “capital humano” disponível no mercado.

Na concepção de Laval (2019), a escola atual vivencia um momento de hibridação de elementos do mercado – tais como o atendimento ao cliente, o espírito empreendedor e o financiamento privado –, ao mesmo tempo em que procura manter uma ordem burocrática restritiva. O pesquisador define essa construção da seguinte maneira:

De um lado, essa escola híbrida é progressivamente submetida à lógica econômica da *competitividade*, aplicada diretamente ao sistema de controle social a fim de *aumentar o nível de produtividade da população ativa*. Por esse lado, a escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa “*a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla*”, para usarmos a expressão da OCDE, o que a leva a se diversificar de acordo com o mercado local e as “demandas sociais”. De outro lado, ela aparece como uma *supermáquina social dirigida de cima* por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “*critérios de comparação*”, as “*boas práticas*” gerenciais e pedagógicas, os “*conteúdos apropriados*” correspondentes às *competências exigidas pelo universo econômico*. (LAVAL, 2019, p. 24, grifo nosso).

Pautada por competitividade e produtividade, colocada a serviço do usuário, dirigida por determinados grupos e avaliada de acordo com critérios do universo econômico, Laval (2019) conclui que a escola neoliberal – assim como o próprio sujeito neoliberal – está alinhada à lógica empresarial. Da mesma maneira que uma empresa, deveria “[...] melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público.” (LAVAL, 2019, p. 37). O caminho para isso é a pulverização do investimento na educação, financiada pelo Estado,

pelas empresas e pelas famílias. Sendo a economia o centro da vida individual e coletiva da população, constitui-se uma norma de sujeito ideal cujos “[...] únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal.” (LAVAL, 2019, p. 39).

Esse deslocamento, conforme o autor, provém de uma já anunciada mudança nas expectativas do empregador em relação aos seus empregados. Para Laval (2019, p. 40), o primeiro não mais espera um tipo de obediência total e passiva, mas “[...] que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida [e] deseja que ele seja capaz de enfrentar incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia.” Essa autonomia, pela lógica neoliberal, consiste nos processos de autocontrole, autodisciplina, autorregulação. Para que isso ocorra, Laval (2019) sustenta que é necessária a mobilização de um conjunto de saberes que conformam modos de fazer e resolver problemas de acordo com as fórmulas vigentes.

Para esse fim, adotou-se a escola como espaço de excelência na instrução de assalariados adaptáveis. Como a escola é uma organização que vem antes do trabalho, “[...] deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos.” (LAVAL, 2019, p. 41). Emerge daí a ideia de uma pedagogia flexível, pautada pelo uso de novas tecnologias, pelo número significativo de ofertas e escolhas e pelo controle contínuo, tudo em nome de uma autogestão diante de um cenário de incertezas no qual os alunos-futuros-trabalhadores estarão inseridos após a conclusão dos seus estudos.

Tendo em vista o desafio da autogestão, surgem as ideias de “aprender a aprender” e “aprendizado ao longo da vida”, ambas comentadas por Laval (2019). Segundo o autor, a escola torna-se a responsável por ofertar um conjunto mínimo de competências para que os alunos estejam aptos a serem aprendizes para toda a vida.

Critica-se o acúmulo de conhecimentos – ou mesmo a qualidade desses conhecimentos –, enquanto se valoriza a capacidade de o futuro trabalhador continuar aprendendo qualquer competência que venha a ser útil na sua vida profissional. Por fim, conclui-se que pouco importa o conhecimento ou o conteúdo; o que vale é a cognição, ou seja, a capacidade de aprender.

Após ter analisado a obra de Laval (2019), passei a buscar por trabalhos que pudessem subsidiar as discussões pretendidas no contexto desta pesquisa e localizei a Tese de Cláudia Inês Horn, intitulada “Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor *designer*”. Utilizando autores e conceitos semelhantes aos que selecionei para este trabalho, a pesquisadora mostra que as práticas de documentação pedagógica presentes nas escolas atuais produzem determinados efeitos na constituição de alunos e de professores. Um desses efeitos diz respeito ao *professor inovador*, posição marcada pelo “[...] incentivo na utilização de recursos tecnológicos e valorização da autoavaliação docente.” (HORN, 2017, p. 207).

Segundo Horn (2017), as tecnologias colocam-se como indispensáveis ao exercício da docência inovadora. A justificativa encontra-se na noção de que a inovação tecnológica representa “[...] garantia de rapidez, flexibilização, produção, espetacularização da vida, publicização de resultados, definindo as competências do que é ser um bom professor hoje em dia.” (HORN, 2017, p. 213). Em decorrência disso, diz a autora, os professores são convocados a revisar suas próprias competências e a reformular-se, em um processo de adequação às demandas da sociedade contemporânea. Esse deslocamento parece ir ao encontro da centralidade da cognição e reforçar que esta tendência captura a todos, não somente os alunos – afinal, se todos precisamos aprender para toda a vida, tornamo-nos eternos aprendizes, responsáveis pela nossa cognição. Conclui-se que a não adesão dos professores à racionalidade vigente representa um risco à sociedade, o qual deve ser combatido de acordo com os mecanismos próprios da governamentalidade neoliberal.

Em consonância com os dizeres de Laval (2019) e Horn (2017), concordo que os sujeitos escolares se constituem mediante alguns pressupostos do pensamento neoliberal, como a inovação, a eficiência, a criatividade e a colaboração. Além disso, consegui identificar uma aproximação entre o Empreendedorismo, o Design e a Educação. Com base nas premissas teóricas explicitadas e interessado nas interfaces dos campos de saber mencionados, lanço meus olhares sobre uma nova categoria, denominada Educação 3.0, a qual passo a descrever nos parágrafos seguintes.

EDUCAÇÃO 3.0 E OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

No ano de 2019, enquanto atuava como docente na escola básica, fui convidado a participar de um grupo de trabalho coordenado pelo Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE-RS). Na ocasião, chamaram-me para contribuir na escrita de uma versão estadual/regional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como forma de agradecimento pelo apoio voluntário, presentearam-me com um livro, publicado em 2017 pelo próprio Sindicato, em parceria com a Editora Unisinos, chamado *Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino*. Trata-se de uma coletânea organizada pela professora Mônica Timm de Carvalho e composta por seis textos acadêmicos, sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Textos da coletânea *Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino*

TÍTULO	AUTORIA
As escolas e a sociedade do futuro	Alfredo Fedrizzi
Para uma pedagogia da ação e a Educação 3.0	Fernando Becker
A evolução da educação: 1-2-3	James G. Lengel
Como transformar nossas escolas	José Moran
Contribuições do design para a Educação 3.0 e novas experiências em sala de aula	Gustavo Borba
Educação 3.0: a aprendizagem visível nas escolas	Mônica Timm de Carvalho

Fonte: Adaptado de CARVALHO (2017a).

Os trabalhos presentes na obra, conforme sua sinopse, versam sobre as mudanças da educação contemporânea e postulam a existência de uma Educação 3.0, detalhadamente descrita por Lengel (2017) no seu texto. O autor baseia sua argumentação em uma comparação entre os ambientes de trabalho e as escolas. No início do capítulo, comenta que há muitos anos as pessoas trabalhavam em sociedades agrárias, utilizando ferramentas rudimentares e em pequenas comunidades. O deslocamento era custoso em muitos aspectos, portanto, não havia um grande acesso ao ensino formal, e o tipo de trabalho realizado pelas famílias costumava passar de geração a geração. Os grupos de trabalho eram compostos, majoritariamente, por familiares de diferentes idades, e a tecnologia evoluía muito devagar. Esse era o retrato do que Lengel (2017) chama de “Ambiente de Trabalho 1.0”. A escola daquele tempo, diz o autor, seguia uma lógica semelhante à do trabalho. A “Educação 1.0” ocorria em pequenos grupos, usando ferramentas simples, ao ar livre, com pessoas mais jovens e mais velhas da mesma comunidade. O autor afirma que, nesse período, “Educação e ambiente de trabalho correspondiam exatamente um ao outro. A escola produzia os tipos de cidadãos necessários ao mundo ao seu redor.” (LENDEL, 2017, p. 47).

Contudo, essa configuração mudou com o decorrer dos anos e o advento da revolução industrial. As pessoas passaram a trabalhar em grandes grupos, realizando tarefas especializadas com ferramentas mecânicas. Faziam a mesma coisa o dia inteiro, ao mesmo tempo, sem a possibilidade de conversarem entre si e sendo supervisionadas constantemente. Esse tempo, Lengel (2017) identifica como “Ambiente de Trabalho 2.0”. Diante da necessidade de um novo tipo de cidadão, o autor pontua que as escolas passaram a mudar sua abordagem para acolher a nova economia industrial. Os grupos começaram a ficar maiores, organizados em idades semelhantes e fechados em salas, respeitando-se as limitações horárias estabelecidas para cada disciplina. Todos faziam a mesma coisa, ao mesmo tempo, supervisionados constantemente. Trata-se da “Educação 2.0”, a qual também correspondia ao ambiente de trabalho vigente.

Analisando os dias de hoje, Lengel (2017) pontua que a maioria das pessoas trabalha em grupos pequenos, resolve problemas em conjunto, usa ferramentas digitais, cria novas ideias e colabora entre si. Elas lidam com problemas que nunca foram vistos antes, utilizam-se de robôs para a realização de trabalhos mecânicos e devem gerenciar e administrar uma quantidade massiva de conhecimentos e de informações para abordar os problemas que surgem. Esse é o cenário descrito por Lengel (2017), do “Ambiente de Trabalho 3.0”. Entretanto, ao analisar o contexto educacional atual, o autor pondera que a educação não mudou para atender ao novo ambiente de trabalho. A Educação 3.0 – segundo Lengel (2017), ainda não concretizada – é aquela em que as pessoas conseguem trabalhar efetivamente em grupos pequenos, resolvendo problemas, usando ferramentas digitais, realizando tarefas distintas ao longo do seu dia – sem uma supervisão direta, mas sempre em conexão com uma rede colaborativa.

Lengel (2017) segue sua linha de argumentação, analisando casos bem-sucedidos de escolas (em sua maioria, estadunidenses) em que a Educação 3.0 se faz presente. Por fim, descreve quais são

as habilidades que os alunos dessa modalidade de educação devem desenvolver ao longo de seu processo educativo. Ele clama que os profissionais da educação revejam suas práticas e se atualizem para o acolhimento e operacionalização de uma Educação 3.0. Esse modelo demandaria um ajuste no que se entende por docência; por conseguinte, o professor não seria visto como aquele que vigia constantemente o aluno e transmite conhecimento, tal qual na Educação 2.0.

Quando me deparei com a noção de Educação 3.0 descrita por Lengel (2017), somada ao contexto em que tive contato com a coletânea em questão, entendi haver uma significativa aproximação entre a temática e os debates sobre neoliberalismo e educação. Senti-me instigado a lançar outros olhares sobre o contexto e a obra. Mais especificamente, orientado pelos pressupostos metodológicos da análise discursiva de inspiração foucaultiana, interessei-me em analisar o conjunto de verdades em circulação no regime da Educação 3.0. A aproximação dessa estratégia analítica remete-me aos conceitos de discurso, enunciado e enunciação, emblematicamente descritos na obra *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2015).

Para Foucault (2015, p. 131), os discursos podem ser pensados como um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação [...]”: O autor passa boa parte de sua obra discutindo sobre o que entende por enunciado, principalmente por meio da contraposição – descrevendo tudo que o enunciado não é. Uma das explicações do conceito de enunciado mais usadas na área da Educação encontra-se na obra de Veiga-Neto (2014, p. 94, grifo nosso), que ilustra: “[...] um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos.”

Foucault (2015) considera que os discursos, como práticas que constituem sujeitos, circulam por meio dos atos de fala – neste contexto, compreendidos como quaisquer manifestações que

produzam sentidos. A esses atos, o autor chama de enunciações, as quais são únicas, abundantes e provenientes de diferentes fontes. Entende-se que, por intermédio das enunciações, os enunciados são reforçados ou atenuados, os discursos emergem ou são interditados, se modificam, se atualizam, se operacionalizam. Assim, percebo que as enunciações se tornam a principal materialidade da análise discursiva foucaultiana, pois suas recorrências e multiplicidades mostram rastros dos enunciados que compõem determinados discursos.

Em suma, a metodologia em pauta envolve a leitura das enunciações presentes nos textos analisados, posteriormente comentadas pelo pesquisador. A partir desse processo, intenciona-se compreender que sentidos são mobilizados por meio das enunciações ali presentes. Mesmo que não seja plenamente atendida neste momento, a intenção do procedimento nesta investigação está em evidenciar os enunciados que conformam o discurso da Educação 3.0. Com isso, espera-se compreender os efeitos do neoliberalismo na constituição dos sujeitos escolares contemporâneos, atendendo ao objetivo geral proposto para esta etapa. Nos parágrafos que seguem, em decorrência do escopo delimitado para este capítulo, são analisados quatro dos seis textos que compõem o material empírico da pesquisa – quais sejam, Borba (2017), Carvalho (2017b), Moran (2017) e Lengel (2017).

ENSAIOS ANALÍTICOS SOBRE A EDUCAÇÃO 3.0

O que hoje se convencionou chamar de Educação 3.0 nada mais é do que um conjunto de princípios e procedimentos pedagógicos que buscam sustentar o rompimento com a lógica educacional vigente, visando a promover a aprendizagem significativa e claramente identificável no ambiente escolar. Ou seja: trata-se de práticas de

ensino selecionadas com base no impacto que produzem na aprendizagem, o que hoje já é passível de mais clara identificação. (CARVALHO, 2017b, p. 108).

Na epígrafe apresentada, Carvalho (2017b) explicita o sentido que atribui à Educação 3.0, corroborando o que foi apresentado por Lengel (2017) e, de forma geral, pelos demais autores da coletânea. Segundo a autora, falar de Educação 3.0 também significa tratar de inovação e abandonar práticas pedagógicas tidas como tradicionais. Além disso, considera que a aprendizagem precisa estar sempre visível – tanto para o estudante quanto para o docente. Essas observações parecem sugerir um deslocamento dos papéis desempenhados pelos sujeitos escolares, em especial, pelo professor.

Moran (2017, p. 88, grifo do autor) pondera que o papel do professor da Educação 3.0 se tornou muito mais amplo e complexo, pois “[...] não está centrado apenas em transmitir informações de uma área específica; ele é principalmente *designer* de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos.” O aparecimento do termo “design” remeteu-me ao trabalho de Horn (2017), visto que a autora problematiza a docência alinhada com os princípios do Design. Com efeito, o entendimento do sujeito-professor a partir dessa perspectiva parece configurar uma tendência, o que pode ser observado no próximo capítulo da coletânea investigada, intitulado “Contribuições do *design* para a Educação 3.0 e novas experiências em sala de aula”, escrito por Gustavo Borba.

Borba (2017) inicia apresentando um esquema mental de sua própria autoria, o qual ilustra a escola – independentemente do seu tipo – fundamentada em três pilares. O primeiro deles é o princípio metodológico, o conjunto de valores institucionais, o currículo e os diferenciais de inovação. Segundo Borba (2017, p. 94), toda pessoa envolvida no processo educacional “[...] precisa compreender e viver esses princípios, pois impactam diretamente o processo de formação.”

O segundo pilar consiste na infraestrutura e design, pois o ambiente precisa alavancar os processos de ensino e aprendizagem, indo de encontro aos “[...] espaços inflexíveis, herméticos e padronizados [que] dificultam a construção e práticas de uma proposta inovadora.” (BORBA, 2017, p. 94). Por fim, a tecnologia seria um elemento facilitador e habilitador das conexões em rede – entre professor e aluno, professor e professor, aluno e aluno. Na intersecção desses três aspectos, constitui-se o que o autor chama de Ambiente Facilitador de Aprendizagem (AFA).

No entanto, Borba (2017) reitera que somente o AFA não é suficiente para uma educação efetiva. A solução proposta pelo autor é a adoção do design estratégico como uma metodologia de projeto. Para isso, traz à luz um dos princípios básicos do design contemporâneo, que é a experiência do usuário. Segundo o autor, o professor deve entender o aluno como uma pessoa única, com suas próprias experiências e necessidades, com competências naturais e competências a serem desenvolvidas. Somente os três pilares que compõem o AFA não são úteis se não há a compreensão de que “[...] cada um de nós [professores] é um projetista e o que fazemos em aula é projetar para a experiência de aprendizagem que teremos com nossos alunos.” (BORBA, 2017, p. 96). O autor finaliza dizendo que ao professor compete projetar interações para gerar o engajamento dos alunos.

Chamou-me a atenção a denominação que Borba (2017) dá ao tipo de docente que ele entende ser o ideal: professor projetista. Diz o autor: “Somos projetistas, somos professores, e pensamos o tempo todo na experiência de interação que teremos dentro dos ambientes de aprendizagem, para construir com os alunos conhecimento. Ensinamos e aprendemos o tempo todo.” (BORBA, 2017, p. 98). Ele lista seis competências que julga serem fundamentais para o professor projetista. A primeira dessas competências, como é de se esperar, é a de saber projetar. Borba (2017) defende que os professores estão constantemente projetando quando pensam nos objetivos

das aulas e na metodologia de ensino. Ressalta que o valor desse tipo de movimentação está diretamente ligado à capacidade do professor em construir uma interação com seu aluno e experiências de aprendizagem significativas. O autor entende ser inadequado repetir aulas ou pautar-se somente nas próprias percepções, sem considerar o contexto e o usuário dos seus serviços (aluno). Nesse sentido, o design das aulas deve ser centrado no usuário/aluno e, assim como todo projeto, tem que iniciar com a análise dos problemas a serem solucionados.

Reiteradamente, Borba (2017) afirma que o processo educativo se assemelha a um projeto, algo que me recordou do debate empreendido por Han (2020). Este autor pontua que no neoliberalismo não há trabalhadores, mas empreendedores que exploram a si mesmos para a valorização de sua empresa, em um contexto no qual não existem classes sociais delimitadas: todos possuem seus meios de produção e se responsabilizam pelo seu capital humano. Os textos de Lengel (2017), Carvalho (2017b), Moran (2017) e Borba (2017) parecem convergir para essa lógica ao descreverem e comentarem a Educação 3.0. Contudo, ainda que o professor tenha um papel importante nesse processo, recordo que, nos quatro textos, há a menção de que a responsabilidade da educação efetiva está vinculada a todos os atores envolvidos, cada um com sua parte.

Sobre essa temática, penso ser muito produtiva a reflexão de Han (2020) acerca do sucesso e do fracasso, cuja concepção se altera na lógica neoliberal. Se cada um se autoexplora, o sucesso ou fracasso recai sobre si mesmo, juntamente com os bônus e os ônus de cada desfecho. A análise de Han (2020, p. 16) aponta para a compreensão de que “[...] a agressão é dirigida contra nós mesmos”, o que leva a uma autculpabilização. Referindo-se às religiões cristãs, o sociólogo lembra o sentimento de culpa constante que captura os fiéis sob a égide do livre arbítrio. O contraponto está no endividamento associado ao capital, na ideia de que ser livre significa agir seriamente e assumir responsabilidades. Han (2020) sugere que todos

nos submetemos ao endividamento como forma de tornarmo-nos inertes frente às responsabilidades pelos outros e pela sociedade.

Pensando no que foi discutido até o momento sobre a docência, vê-se um cenário que me parece ser paradoxal. De um lado, tem-se a convocação para a renovação e apropriação de novas tecnologias e metodologias, em que o profissional “atualizado” é percebido como ousado e evoluído, enquanto o não atualizado se torna alguém que precisa investir na sua formação continuada. Do outro lado, existe a autoindulgência inerente aos mecanismos da governamentalidade neoliberal, em que cada um se responsabiliza por seus sucessos e fracassos – incluindo os alunos. Nesse sentido, enxergo um deslocamento no papel do professor, que não mais seria o responsável pelo fracasso de seus alunos. Todavia, passa a ser responsável pelo seu próprio fracasso em não fornecer uma educação adequada, ao mesmo tempo em que se torna endividado – portanto, privado de sua liberdade –, dadas as crescentes demandas por flexibilidade, eficiência e inovação.

Essa constatação vai ao encontro da segunda competência do professor projetista descrita por Borba (2017), a de saber ouvir, que implica compreender os alunos como pessoas integrais e únicas dentro do seu contexto, conhecendo sua história, sua situação familiar, suas experiências anteriores e seus interesses. O objetivo dessa observação, longe de ser ingênua, está em perceber “[...] as possíveis conexões entre pessoas diferentes [que] ampliam as possibilidades de articulação e mobilização dos saberes.” (BORBA, 2017, p. 99). O pesquisador pondera que muitos professores chegam à aula com seu planejamento pronto, sem abrir espaço para as diferenças dos alunos nem pensar em atividades com maior força de engajamento, criadas de acordo com o perfil da turma. Urgem aos professores a saída do local de mestre e o exercício da humildade para concessão do protagonismo ao aluno, considerando que “Saber ouvir os alunos, compreender suas diferenças e exercitar a empatia são competências fundamentais para desenvolvermos uma experiência única em sala de aula” (BORBA, 2017, p. 100).

A proposta de Borba (2017) converge para a reiterada ideia de que o papel do professor deve ser repensado. Movido pelas constatações de Horn (2017) e recordando a citação de Carvalho (2017b) presente na epígrafe da seção, percebo que, nas produções acadêmicas recentes, há um aumento significativo das discussões sobre aprendizagem; ao mesmo tempo, fala-se muito do professor e muito pouco do aluno. Mais do que isso, vejo que o sujeito-professor, se algum dia foi posicionado acima de qualquer suspeita – como sugerem os autores de Educação 3.0 –, agora é levado ao escrutínio de seu fazer profissional e de sua subjetividade integral.

Parece-me que essa subjetividade, mais do que apenas moldada de acordo com as normas vigentes, deve ser utilizada para a arquitetura de uma educação mais eficiente, assim como defende Borba (2017) ao descrever a terceira competência do professor projetista: saber contar histórias. Conforme o autor, os professores podem ser vistos como heróis na vida das crianças e são capazes de produzir memórias duradouras sobre situações de aprendizagem. Para que esse despertar ocorra com maior frequência, sugere que o professor assuma a posição de contador de histórias – mas não qualquer tipo de história: aquela em que o aluno é mobilizado e engajado, ou seja, quando o professor se dispõe a “[...] ouvir o aluno, adaptar [seu] conhecimento à realidade da sala de aula e permitir que o aluno seja o protagonista desse momento.” (BORBA, 2017, p. 101). Com esse propósito, deve criar um vínculo empático com os alunos e mostrar-se vulnerável.

Tendo visto esses pontos, entendo que as subjetividades do professor, além de expostas, também precisam estar em jogo para a condução dos alunos – igualmente expostos em suas subjetividades por meio da observação, do “ouvir”. O professor deve constituir-se como um profissional multitarefas, alinhado às lógicas da sutileza, da leveza, da positividade, da empatia, além de todo o arcabouço de conhecimento necessário para o ensino da sua disciplina. Essa afirmação parece aproximar-se do debate sobre o borramento dos

limites entre o profissional e o privado, temática pesquisada pelo coreano Byung-Chul Han. O autor descreve esse fenômeno, dizendo que "As pessoas são controladas pela técnica de dominação neoliberal que visa explorar não apenas a jornada de trabalho, mas a pessoa por completo, a atenção total, e até a própria vida. O *ser humano* é descoberto e tornado objeto de exploração." (HAN, 2020, p. 45, grifo do autor). Inspirado pelo texto de Carvalho (2017b) e por sua defesa da visibilização da aprendizagem, vejo um movimento em prol da transparência, da produção de uma segurança que se constrói por meio da vulnerabilidade e proporciona a empatia anunciada anteriormente por Borba (2017). Baseado nas ideias de Han (2022), compreendo haver o fortalecimento da ideia de que tudo deve estar disponível na qualidade de informação, a qual deve estar em livre circulação na sociedade infocrática.

Essa premissa vai ao encontro da terceira competência do professor projetista descrita pelo autor, qual seja, a de saber conectar, o que significa que o professor precisa ter uma boa conexão com seus alunos para que se construa um ambiente sistêmico e haja a empatia. No mundo em que todas as informações estão disponíveis na internet, o educador precisa agir como um conector que facilita o trânsito dos conhecimentos tácitos, a relação entre os pares e a produção do conhecimento. Assim, os docentes seriam "[...] mediadores e elos fortes em uma rede sistêmica que se constrói na interação com [os] alunos, mas também com [seus] pares" (BORBA, 2017, p. 102).

Os argumentos de Borba (2017) parecem reforçar a convocação à colaboração mencionada por Horn (2017) e Han (2022) – não só professores-alunos, mas também alunos-alunos e professores-professores. Han (2022) pressupõe não ser necessário que o sujeito tenha conhecimento das coisas, apenas que facilite a circulação dos saberes e crie conexões. Se houver alguma incoerência na conduta de um sujeito, recai sobre uma rede de apoio colaborativa a responsabilidade de "correção" por meio de *feedbacks* construtivos. Para isso, é necessário que essa rede exista e seja alimentada, da forma

mais detalhada possível, com informações sobre si; contudo, essa atitude não ocorre por uma exigência direta de ninguém, mas pela positividade gerada (HAN, 2022).

Essa constatação leva-me à quarta competência do professor projetista, emblematicamente chamada de liderar pelo amor. Baseando-se em outros autores, Borba (2017) defende que um líder é responsável por perceber os talentos, a dignidade e os potenciais já existentes em cada liderado, demonstrando paixão e compromisso com a valorização desses aspectos, ao mesmo tempo em que se constitui como um modelo de lealdade e de apoio mútuo para a energização e união das equipes. No entanto, essa liderança não seria aplicável somente ao professor, mas também a todos os indivíduos conectados à “cultura colaborativa”. Tal como postulado anteriormente, o autor defende uma dinâmica na qual todos os professores se tornam corresponsáveis pelo sucesso dos seus pares e dos seus alunos, cada um com seu protagonismo. A liderança é vista como fundamental, caracterizada pela “[...] necessidade de operarmos de forma diferente, nos avaliando constantemente, identificando nossas fraquezas e liderando com amor [...] [em] um processo contínuo de desenvolvimento de si mesmo.” (BORBA, 2017, p. 102).

Este comentário de Borba (2017) leva à última das competências do professor projetista: o autoconhecimento, ou seja, a compreensão de que o docente deve reconhecer suas fraquezas e procurar maneiras de sanar essas faltas. Para Borba (2017), o docente que está mais propenso à mudança torna-se um profissional que pode ter melhores resultados nas suas ações pedagógicas. O autor explica que “Saber sobre si e ser proativo na nossa transformação promove o autoconhecimento e a mudança necessária para irmos além do ensino tradicional” (BORBA, 2017, p. 103), marcando fortemente o caráter indesejável do “ensino tradicional” e a busca pelo novo. Constatação semelhante pode ser encontrada na epígrafe desta seção, onde Carvalho (2017b) faz uma crítica aos modelos educacionais vigentes e convoca os agentes educacionais a promoverem uma mudança em si e nos outros.

Diante de todos esses argumentos, ao vincularem a Educação 3.0 a conceitos importantes da racionalidade neoliberal e utilizarem mecanismos amplamente discutidos e descritos no meio acadêmico sobre a temática, compreendo que os autores da obra de Carvalho (2017) deixam evidente a estreita relação que o projeto educacional representado por essa categoria tem com o neoliberalismo – emblematicamente representado pelos saberes provenientes do campo do Empreendedorismo. O que chama a atenção é o principal meio sugerido ao longo de toda a obra: os saberes advindos do Design. Observando as enunciações presentes nos materiais, percebo que o professor ideal da Educação 3.0 é aquele que mais se aproxima de um designer de experiências, apropriado das técnicas engajadoras utilizadas por esses profissionais e brevemente descritas na coletânea. Concluo, pois, que há um potencial significativo na elaboração de pesquisas que investiguem as relações entre o Design e a Educação sob a ótica do neoliberalismo, considerando as fortes semelhanças entre os tipos de sujeito que se pretende produzir por meio dos mecanismos da Educação 3.0 e da racionalidade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi analisar as formas de vida escolares produzidas pelos preceitos da Educação 3.0, tal como descrita na obra de Carvalho (2017a). Da análise dos materiais, foi possível identificar aproximações significativas entre os sujeitos escolares produzidos mediante as táticas próprias da racionalidade neoliberal e os da Educação 3.0. Verificou-se a valorização do campo do Design e seus deslocamentos para o âmbito pedagógico por intermédio da Educação 3.0. Por meio desta análise inicial, pude elencar os próximos passos a serem dados no projeto de pesquisa a que estou atualmente vinculado, dentre eles, o estudo de textos específicos do

Design, a revisão de literatura específica sobre Design e Educação e a conformação de uma empiria que possa subsidiar novas discussões.

Finalizo a escrita deste capítulo ciente de ter mais questionamentos do que no seu início, algo que considero particularmente motivador no trabalho com a pesquisa. A mim, interessa analisar os regimes de verdade instituídos, colocá-los sob suspeita e produzir novos olhares, construídos a partir de outros pressupostos. Ao que parece, enquanto busco por outras formas de se transitar nesta sociedade, permaneço capturado pela ânsia de produzir ideias inovadoras.

REFERÊNCIAS

BORBA, Gustavo. Contribuições do design para a Educação 3.0 e novas experiências em sala de aula. *In*: CARVALHO, Monica Timm. (Org.). **Educação 3.0**: novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo: Editora Unisinos; Porto Alegre: SINEPE/RS, 2017. p. 93-106.

CARVALHO, Monica Timm. (Org.). **Educação 3.0**: novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo: Editora Unisinos; Porto Alegre: SINEPE/RS, 2017a.

CARVALHO, Monica Timm. Educação 3.0: a aprendizagem visível nas escolas. *In*: CARVALHO, Monica Timm. (Org.). **Educação 3.0**: novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo: Editora Unisinos; Porto Alegre: SINEPE/RS, 2017b. p. 107-117.

FOGAÇA, Fernando. **Jogos na educação matemática**: ferramentas na condução das condutas dos sujeitos neoliberais. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

HAN, Byung Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 7. ed. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

HAN, Byung Chul. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2022.

HORN, Claudia Inês. **Documentação pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor designer. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

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

LENGEL, James G. A evolução da educação: 1-2-3. *In*: CARVALHO, Monica Timm (Org.). **Educação 3.0**: novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo: Editora Unisinos; Porto Alegre: SINEPE/RS, 2017. p. 45-62.

LOCKMANN, Kamila. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas. *In*: CARVALHO, Monica Timm (Org.). **Educação 3.0**: novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo: Editora Unisinos; Porto Alegre: SINEPE/RS, 2017. p. 63-92.

RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

8

*Camila Alves de Melo
Renata Sperrhake*

QUAL LEITURA E QUAL LEITOR ESTÃO EM PAUTA NA PLATAFORMIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA?²⁹

A plataformização é definida como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida. Ela também envolve a reorganização de práticas e imaginários culturais em torno dessas plataformas. (POELL; NIEBORG; VAN DIJCK, 2020, p. 2)

No contexto atual, que pode ser lido a partir da compreensão de “sociedade de plataforma” (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018) ou de “plataformização da vida”, boa parte de nossas atividades cotidianas são intermediadas por plataformas digitais que estão integradas a dispositivos que fazem parte de nosso cotidiano (como os *smartphones*). Nessas plataformas, nossas interações transformam-se em dados processados algoritmicamente e que podem ser disponibilizados a terceiros para diferentes fins (POELL; NIEBORG; VAN DIJCK, 2020). Alimentação, transporte, educação, trabalho, relacionamentos e, inclusive, a leitura são alvo do processo de plataformização. Aqui, é possível produzir uma conexão com o neoliberalismo, entendido como um conjunto de práticas organizadas que se espraiam sobre diferentes campos da vida (BALL, 2014). Para Dardot e Laval (2016, p. 7), o neoliberalismo é uma racionalidade que produz e orienta as condutas e as formas de viver, é um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”.

Malini (2021), ao discutir os dados da 5ª e última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, observa algumas transformações nos leitores e nas leituras quando em contato com plataformas digitais. Nesse cenário que o autor denomina de “plataformização da leitura”, a mediação feita pelos algoritmos tende a definir aquilo que será lido e, por consequência, a moldar o comportamento dos leitores. Se antes eram pessoas reais – familiares, professores e bibliotecários – as principais atuantes na indicação de leituras, hoje abre-se espaço para que uma série de operações sobre uma quantidade finita de dados encaminhe o leitor para a sua próxima leitura.

Para mediar leituras e leitores, em especial na escola, ainda contamos com os agentes anteriormente citados: professores e bibliotecários. No entanto, insere-se, nessa relação, um instrumento diferente: as plataformas de leitura, adquiridas por redes públicas e privadas com a intencionalidade de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. Essas plataformas de leitura são, em sua maioria, iniciativas do setor privado e se apresentam como espaços em que acervos de livros digitais e livros digitalizados (KIRCHOF; MELLO, 2020) são disponibilizados aos estudantes e seus professores, porém as funcionalidades não se resumem ao acesso às obras.

Neste texto, tomaremos como foco duas plataformas de leitura escolhidas para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul no contexto do ensino remoto decorrente da pandemia de Covid-19: Elefante Letrado e Árvore. Iremos analisar alguns elementos da apresentação das plataformas de leitura digital Elefante Letrado e Árvore à comunidade da rede estadual, por meio dos materiais disponibilizados no canal do YouTube "TV Seduc RS"³⁰. Ao olhar para essas materialidades, objetivamos compreender quais representações de leitura e de leitor estão em jogo nos discursos ali difundidos. A partir da perspectiva teórica em que nos inscrevemos, esses discursos são compreendidos como "Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam." (FOUCAULT, 2012, p. 60), ou seja, eles criam realidades possíveis, instituem certas práticas, produzem determinados efeitos de verdade sobre como ler e ser leitor neste tempo histórico.

De acordo com o Secretário da Educação da época, em notícia veiculada no site do governo do estado do Rio Grande do Sul (RS), a aquisição das plataformas citadas visou atender "[...] a uma demanda da comunidade escolar que ficou sem acesso às obras literárias durante a pandemia de coronavírus" (GOVERNO..., 2020). Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a cronologia de fatos que

30

Disponível em: <https://www.youtube.com/@TVSeducRS/videos>.

levou o governo do estado a essa decisão. Em dezembro de 2019, foram veiculadas nas mídias as primeiras notícias sobre casos de infecção por Coronavírus na China. A confirmação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil ocorreu em fevereiro do ano seguinte. No Rio Grande do Sul, as aulas da rede estadual de ensino iniciaram em 18 de fevereiro de 2020. O primeiro caso de infecção confirmado no referido estado é datado de 10 de março de 2020. Alguns dias depois, em 19 de março, foi anunciada a suspensão das aulas presenciais na rede, retomadas em 1º de junho por meio do chamado ensino remoto emergencial. Por fim, em novembro de 2020, ocorreu a apresentação das plataformas de leitura digital para a rede.

Inicialmente, a aquisição das plataformas custou 32,5 milhões e foi feita via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de contrato anual. A plataforma Elefante Letrado teve o custo de 9,42 milhões e a Árvore 23,1 milhões. A primeira é voltada ao público dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já a segunda é destinada aos Anos Finais e Ensino Médio. No ano de 2020, eram aproximadamente 250 mil estudantes matriculados nos Anos Iniciais e 550 mil nos Anos Finais e Ensino Médio. O acesso tanto dos estudantes quanto de seus professores às plataformas se deu via Google Sala de Aula, ferramenta da plataforma *Google for Education*, outra grandiosa aquisição feita pelo estado. Ademais, é interessante ressaltar que não só a rede estadual aderiu às plataformas, mas também as diversas redes municipais, principalmente em razão da facilitação no processo de adesão proporcionada pelo governo do RS (ESTADO..., 2021).

A apresentação das plataformas de leitura digital à comunidade da rede estadual de ensino foi feita via *lives*, que são vídeos transmitidos ao vivo, ocorridas de novembro de 2020 a julho de 2021. No total, 15 vídeos compunham o material relacionado às plataformas de leitura (Quadro 1):

Quadro 1 – Vídeos relacionados às plataformas de leitura

	Título do vídeo	Data	Duração do vídeo
1	Webinário de apresentação das plataformas de leitura	25/11/2020	48:30
2	Live Capacitação: Apresentação das Funcionalidades do Elefante Letrado	30/11/2020	54:06
3	Live Árvore: Como a leitura pode transformar sua aula	01/12/2020	37:16
4	Como a leitura pode transformar sua aula (Árvore)	01/12/2020	35:58
5	Tira dúvidas – Árvore	02/12/2020	41:56
6	Tira dúvidas – Elefante Letrado	02/12/2020	35:50
7	Live Árvore (Ensino Médio) – A importância da leitura nos estudos para o vestibular e para a vida	03/12/2020	38:10
8	Live Árvore – Como a leitura pode ser divertida	03/12/2020	29:04
9	Live Estudantes: para descobrir um mundo de histórias no Elefante Letrado	03/12/2020	16:22
10	Plataforma Digital Árvore	19/04/2021	00:30
11	Plataforma Digital Elefante Letrado	19/04/2021	00:26
12	Formação Árvore – Polo 1 – 1ºCRE, 2ºCRE, 11ºCRE, 12ºCRE, 27ºCRE e 28ºCRE	03/05/2021	01:10:34
13	Formação Árvore – Polo 5 – 5ºCRE, 13ºCRE e 18ºCRE	06/05/2021	01:06:42
14	Formação Elefante Letrado Polo 1	10/05/2021	39:22
15	Plataformas de Leitura na rede estadual	21/07/2021	03:09

Fonte: autoria própria.

Após a transmissão ao vivo (*live*), esses materiais foram disponibilizados como vídeos públicos, ou seja, abertos a qualquer interessado no Canal TV Seduc RS no YouTube. Porém, atualmente, a maioria deles foi tornado “privado”, o que impede sua visualização. Apenas três deles ainda estão disponíveis (10, 11 e 15 do referido quadro).

Neste texto, iremos utilizar como materialidade para as análises o primeiro vídeo, intitulado “Webinário de apresentação das plataformas de leitura”, de 25 de novembro de 2020, totalizando 48 minutos e 30 segundos de exposição. Este foi o momento inaugural, com falas de dirigentes públicos envolvidos e, principalmente, com exposições dos agentes por trás das plataformas, os quais apresentaram o funcionamento e os atrativos de seus produtos. Nos primeiros 14 minutos, falaram a Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e o Secretário Estadual de Educação; na sequência, houve uma exposição, de aproximadamente 15 minutos, da diretora responsável pela plataforma Elefante Letrado e, depois, 16 minutos com a apresentação feita pela diretora pedagógica da Árvore. Os minutos finais foram de encerramento, realizado pela Diretora do Departamento Pedagógico da rede estadual. Importante ressaltar que, na exposição de ambas as plataformas, a apresentação das representantes contou com a leitura de texto previamente elaborado, a exposição de vídeo promocional e a demonstração de uso e de funcionalidades das plataformas. A partir de agora, iremos expor e analisar as materialidades, apontando o que foi apresentado na ocasião. Primeiramente, iremos descrever alguns aspectos do que foi ressaltado sobre o funcionamento de cada plataforma, a fim também de fornecer uma visão de como configuram-se esses espaços; na sequência, iremos refletir sobre nosso objetivo: qual leitura e qual leitor estão em pauta nos discursos que por ali circularam?

Começando pelo Elefante Letrado, a diretora da plataforma apresenta as funcionalidades, mostrando primeiramente o perfil de acesso do estudante, ou seja, o que o aluno vê ao ingressar na plataforma. Menciona que na guia que fica na parte superior, o aluno pode visualizar a quantidade de livros lidos, seu tempo total de leitura, a quantidade de livros escutados e os pontos ganhos, visto que é uma plataforma gamificada, oferecendo recompensas conforme a interação do estudante com o conteúdo. Outra presença nesse perfil

do aluno é um termômetro, que, segundo a diretora, é uma “meta de leitura que pode ser ou não estipulada pelo professor”, ou seja, o docente estabelece um objetivo de leitura para seus estudantes, e eles podem visualizar seu rendimento para alcançar o que foi estabelecido. Ela também salienta que a plataforma tem “mais de 3 mil questões pensadas para cada um dos acervos”.

Ainda no Elefante Letrado, no perfil do professor, é possível ter um panorama sobre a turma, observando a quantidade de livros lidos, de livros escutados, de avaliações respondidas e de avaliações aprovadas. Além disso, a plataforma traz um gráfico que caracteriza a turma de acordo com o nível de leitura. Também, no perfil do professor, é possível certificar os alunos a partir da produção de um documento que traz o seguinte texto: “Certificamos que Carolina Corrêa leu 4 livros na Plataforma Elefante Letrado durante o período [...] sendo 1 do nível 1 e 3 do nível 2.”

Outra função da plataforma é registrar a performance geral do aluno, da turma e da escola. Essa funcionalidade está dividida em dois eixos, sendo o primeiro o hábito da leitura, que quantifica o tempo de leitura e o total de livros. O segundo é composto pelos descritores de compreensão leitora, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao fazer as atividades disponíveis na plataforma, o sistema calcula uma porcentagem que representa o quanto o aluno, ao responder a tarefa, atingiu determinada habilidade de compreensão.

Na Árvore, a diretora ressalta que é composta por “prateleiras curadas” de acordo com diferentes temáticas. Também salienta que há uma organização prévia visando auxiliar os docentes: “a gente traz a categoria, o idioma, a série recomendada, para ajudar no planejamento do professor”. São plataformas que, embora sejam originalmente destinadas a promover o acesso à leitura, paulatinamente se espraiam sobre o trabalho docente ao fornecer informações sobre quais e quantos livros estão sendo ou devem ser lidos pelos estudantes, assim como informações sobre o tempo de leitura e a compreensão leitora.

A Árvore também é uma plataforma baseada em recompensas e gamificação. As leituras realizadas geram pontos que levam a um ranqueamento mensal dos usuários dentro da plataforma, função denominada Liga dos leitores, que os classifica em elos de Bronze, Prata, Ouro, Platina e Diamante. Além disso, a leitura realizada também gera “gotas d’água” que alimentam as árvores do jogo presente na plataforma. O perfil do professor na Árvore permite quantificar livros lidos, horas de leitura, alunos cadastrados e livros indicados. Também, dá a opção de visualizar alunos e turmas que mais leram no ano.

Findada essa parte mais descritiva, passamos a analisar alguns trechos das falas das representantes das plataformas, visando identificar, primeiramente, qual leitura está em evidência nos discursos difundidos. Nossa análise aponta para três tipos de leitura: personalizada, gamificada e quantificada.

Primeiramente, a leitura personalizada aparece quando a diretora do Elefante Letrado afirma que a plataforma “[...] faz uma análise de complexidade textual [...] verifica quantidade de texto, a temática, o gênero textual, o tipo de ilustração, a quantidade de frases complexas ou não para fazer um nivelamento de acordo com as necessidades e possibilidades das crianças.” Ainda dentro dessa personalização, na Árvore, cada estudante vai sendo guiado individualmente às suas próximas leituras a partir da forma como interage com a plataforma, com “sugestões de acordo com os cliques que você dá”. Percebemos que a personalização da leitura é feita pela própria plataforma, utilizando-se de algoritmos que, por sua vez, baseiam-se nos dados de leitura dos estudantes. Ainda que tal personalização possa ser, em alguma medida, interessante, uma vez que a leitura de livros de nível adequado ao leitor pode ser uma maneira de garantir o êxito da leitura, também é possível questionarmos se a proposição de livros desafiantes e fora da zona de conforto dos leitores não seria uma estratégia para o avanço na aprendizagem da leitura e no fomento à própria prática de ler.

É também uma leitura gamificada, pois “as crianças vão interagindo ludicamente nas suas diversas trilhas literárias, eles têm a opção de fazer as escolhas [...]” (Elefante Letrado). A diretora da Árvore também menciona: “A nossa plataforma, ela é gamificada, e a gente pode plantar novas árvores. Os alunos podem se engajar na liga de leitores. Diferentes aspectos da gamificação que trazem esse aluno para ler de uma maneira gamificada.” Segundo Figueiredo, Paz e Junqueira (2015, p. 1154) “Os processos de apropriação de elementos da mecânica, estética e dinâmica de jogos eletrônicos em atividades e objetos têm constituído um campo de práticas e pesquisas em torno do que vem sendo chamado de gamificação.” Além disso, as autoras apontam que a gamificação “[...] não envolve necessariamente atividades com jogos eletrônicos, mas a aplicação da lógica dos *games* em diferentes contextos, como o contexto escolar”. Baseando-se em Vianna *et al.* (2013), Figueiredo, Paz e Junqueira (2015, p. 1156, grifo nosso) afirmam que “[...] pode-se dizer que a gamificação refere-se ao uso de mecanismos e dinâmicas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público em uma atividade ou tarefa”. Nesse sentido, as plataformas analisadas neste texto podem ser caracterizadas como gamificadas, visto que contemplam desafios e acúmulo de pontos, aliados ao prazer e ao entretenimento, com o objetivo de motivar e engajar crianças e adolescentes na leitura. Sem dúvida, ler tendo como entorno da prática de leitura esses elementos gamificados produzem formas de ler distintas, assim como formas de ser leitor também distintas. Questionamos se é esse o tipo de leitura que queremos produzir, um leitor que lê para ganhar pontos, avançar fases, destravar estantes e acumular páginas lidas.

É uma leitura quantificada, uma vez que diversos aspectos da leitura são medidos e transformados em informações numéricas: “é bom que vocês saibam que existe por trás dessa leitura um algoritmo que calcula a velocidade mínima necessária para considerar que o livro está lido.” (Elefante Letrado). Outra fala que converge

nesse sentido é a que menciona: “[...] alternativas para que professores e gestores acompanhem dados sobre a leitura dos seus alunos” (Árvore). A experiência da leitura, apesar de não ser diretamente passível de mensuração, é inserida em uma prática de quantificação de aspectos que podem ser numericamente caracterizados, o que permitiria ao professor ter informações sobre cada aluno e sobre a turma: “mentes calculáveis, indivíduos administráveis”, afirma Rose (2008, p. 156). Nesse sentido, vemos que essa leitura quantificada se insere em um dispositivo mais amplo, muito presente na racionalidade contemporânea e que, em alguma medida, se relaciona com as práticas neoliberais. Esse dispositivo é chamado de Numeramentabilidade, neologismo criado por Bello (2012) e Bello e Traversini (2011), como um conceito que designa “[...] a combinação entre artes de governar e as práticas de numerar, medir, contabilizar, seriar e que, num viés normativo, orientariam a produção enunciativa de práticas contemporâneas”. Esse entendimento foi ampliando posteriormente por Sperrhake (2016) e Sperrhake e Bello (2019, p. 2), que passaram a tratar do termo tomando-o como um dispositivo para “[...] analisar a constituição de práticas que colocam em funcionamento visibilidades e dizibilidades numéricas a fim de produzir saberes e conduzir condutas”. A partir dessa lente conceitual, podemos compreender que as práticas de quantificação presentes nas plataformas de leitura se inserem nesse dispositivo ao colocar em funcionamento modos de ver e modos de dizer sobre as práticas de leitura das crianças e dos jovens, ao mesmo tempo em que produzem essas práticas.

Nessas representações de leitura – personalizada, gamificada e quantificada –, estão envolvidas questões de performatividade. Essa ênfase nos números, que são inegavelmente instrumentos investidos de poder no governo dos sujeitos (ROSE, 1991), se sobressai nos discursos produzidos pela quantificação da prática de leitura e pode indicar uma supervalorização da performance. A performatividade, de acordo com Ball (2002, p. 4) é

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos [...] servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Fica evidente esse aspecto da “mostra da qualidade” quando certifica-se quantos livros se leu, ou visualiza-se aqueles que leram mais. Aliás, são várias as notícias veiculadas que destacam a premiação de estudantes, por exemplo, em Caxias do Sul, sob a manchete de: “Educação premia estudantes leitores mais assíduos das plataformas digitais” (EDUCAÇÃO..., 2021), destaca os 30 estudantes mais assíduos nas plataformas e as turmas com maiores tempos de leitura registrados. Semelhante a esse caso, em Erechim foi anunciado em notícia: “Conhecidos os estudantes vencedores do projeto Elefante Letrado” (CONHECIDOS..., 2022), evidenciando a premiação de três estudantes com maior tempo de leitura (em horas) na plataforma. Boa parte das vezes, ao tematizar as plataformas de leitura em notícias veiculadas por diferentes meios, os holofotes são direcionados às premiações e também aos números, como vemos nesta manchete: “Em um mês, alunos da rede municipal leram mais de 79 mil livros, em Sapucaia [do Sul]” (EM UM MÊS..., 2019).

Nesse sentido, ainda que de forma “lúdica” e destinada ao público infantil e infantojuvenil, vemos aqui um “novo conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Quem lê mais? Quem lê em menos tempo? A concorrência como elemento constitutivo da prática de leitura, numa perspectiva neoliberal, aparece não apenas nessas plataformas de leitura, mas também nos movimentos chamados de “Bookstagram” ou “Booktube”, como apontado por Melo (2022) em

sua tese de doutorado. A autora refere que “No âmbito da performatividade como modo de regulação que se serve de comparação (BALL, 2002), os leitores usam as exposições de métricas para comparar-se uns aos outros sob o princípio de competição, característico do [...] neoliberalismo [...]” (MELO, 2022, p. 117).

Em análise sobre os algoritmos envolvendo a Amazon, Chartier aponta para “[...] a tirania dos algoritmos que transformam [...] leitores em séries de dados, desvelando o perfil do seu cérebro e do seu coração.” (CHARTIER, 2020, p. 102). Embora sejam contextos e práticas diferentes, podemos fazer uma aproximação entre a análise de Chartier e a nossa, na perspectiva do movimento feito pelos algoritmos que, no caso das plataformas aqui analisadas, também transformam esses leitores em uma série de dados, expressos em uma linguagem estatística, por meio de gráficos e percentuais. Assim, percebemos que “O indivíduo é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características específicas podem ser atribuídas ao indivíduo e de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 125).

A partir do que foi apresentado, também nos questionamos sobre qual leitor está em evidência nesses discursos. É um leitor que, concomitantemente, deve: (1) criar o hábito da leitura e (2) desenvolver habilidades de compreensão leitora, (3) em alinhamento ao que está previsto na Base Nacional Comum Curricular. Salientamos algumas falas que vão ao encontro desses três eixos:

"[...] é bem importante que a gente atente para o fator tempo, pois é isso que vai garantir que a criança desenvolva o hábito e a compreensão leitora". (Elefante Letrado)

"[...] há uma coluna bem clara para indicadores de hábito de leitura, que eu meço por tempo e total de livros; e na outra parte os descritores de compreensão leitora, aqueles que apresentam na BNCC". (Elefante Letrado)

"[...] possibilita o trabalho com a leitura que aborda questões fundamentais sobre o texto, sem perder de vista a importância de desenvolver o prazer pela leitura". (Árvore)

[na área do educador] "lá a gente tem as sequências didáticas alinhadas à BNCC, que fornece as propostas prontas para aprofundar nos diversos gêneros discursivos". (Árvore)

Refletimos sobre a classificação dos livros por grupos etários, sugerida pela organização das plataformas, a partir do que propõe Lewis, quando menciona que essa classificação:

[...] tão apreciada pelos editores [e não só eles], tem apenas uma relação muito tênue com os hábitos de qualquer leitor real. Aqueles de nós que são censurados quando mais velhos por ler livros infantis também foram censurados quando crianças por ler livros considerados para mais velhos. Nenhum leitor que se preze anda em obediência a uma tabela etária. (LEWIS, 2020, p. 34)

Também concordamos com o caráter inútil da literatura, essa "[...] arte (em oposição à ciência) feita de palavras [...]", que "[...] tem motivação estética (ou seja, em princípio, não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária (é "inútil" no sentido de que, objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada)" (AZEVEDO, 1999, p. 5). Diante do caráter inútil da literatura, questionamos: dentro das plataformas, que espaço é reservado aos direitos do leitor, de acordo com Pennac, de ler o que quiser? Ou de saborear a literatura em sua plena inutilidade, sem que seja necessário estar "abraçado" à BNCC?

Ressaltamos, ainda, a problematização que Chartier produz ao mencionar que o texto eletrônico provoca mudanças na ordem dos discursos, em que "Todos os textos, seja do gênero que for, são lidos em um mesmo suporte (a tela iluminada) e sob as mesmas formas

(geralmente aquelas decididas pelo leitor)”. Tal prática cria “[...] uma continuidade que não diferencia mais os diversos discursos a partir de uma materialidade própria.” (CHARTIER, 2020, p. 63-64). Ou seja, isso implica para o leitor a “[...] desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais, que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos.” (CHARTIER, 2020, p. 64). Não se diferencia mais uma enciclopédia de um livro de receitas ou de um livro literário. Preocupamo-nos, sobremaneira, com a literatura infantil, em que o contato com a materialidade é essencial para a produção de sentidos, para uma experiência estética e sinestésica na relação com o texto verbo-visual e com o seu suporte e, por fim, para a própria aprendizagem de características que diferenciam e aproximam os variados gêneros textuais.

Entrando nas considerações finais, retomamos duas falas, tanto do Secretário da Educação quanto da diretora do Elefante Letrado, que apontam que não se deseja a substituição ou a disputa com o livro físico, colocando que:

“Não estamos aqui propondo uma mera substituição do livro físico. Não é isso! Nós estamos aqui dando uma oportunidade [...] de dizer aos nossos alunos, aos nossos professores que vocês têm mais uma alternativa a partir desse momento, de qualificação de rede, de qualificação de aprendizagem, de novas oportunidades que cada um vai ter.” (Secretário da Educação)

“[...] O Elefante Letrado não vem disputar espaço na sala de aula ou nos ambientes de aprendizagem com o livro físico. Ele vem se somar, somar aos espaços de letramento no ambiente físico, aos espaços de bibliotecas que são tão importantes, mas a gente não pode negar que, especialmente agora, que nós estamos neste período sem tanta presencialidade, que o recurso do portador de texto digital é fundamental.” (Elefante Letrado)

Concordamos que, naquela situação em que tais plataformas foram adquiridas, durante o período de afastamento social decorrente da pandemia de Covid-19, tais plataformas foram adquiridas como uma alternativa viável para o momento. No entanto, passada essa situação, entendemos que as plataformas digitais de leitura podem apresentar um caráter ambivalente, pois, se por um lado tiveram a potencialidade de auxiliar no período do ensino remoto e

apresentaram aos estudantes um novo formato de leitura, por outro lado não podemos esquecer da importância da materialidade do livro físico, da troca entre estudantes (que fica restrita nas plataformas), da mediação e leitura em voz alta feita pelo professor, enfatizando a defesa de um movimento de leitura que, baseado nos círculos de leitura propostos por Cosson (2020), não é solitário, mas, sim, solidário. Nesse sentido, entendemos que a leitura de literatura feita de forma compartilhada ajuda a romper com uma das características do neoliberalismo: o processo de individualização, que coloca em risco experiências humanas coletivas. Mesmo sendo um recurso complementar, torna-se necessária uma avaliação de todos os elementos que estão envolvidos e que, como vimos nesta análise, estão além de um simples espaço de acesso aos livros e à leitura.

Acreditamos que, embora relevante iniciativa de acesso aos livros, especialmente no contexto pandêmico, o investimento em tais plataformas não deve ser motivo para esquecimento da importância de manusear livros físicos (em especial os infantis) e de fortalecer as bibliotecas escolares que, na rede estadual do Rio Grande do Sul, são motivo de preocupação, pois em muitas escolas o espaço não existe ou está fechado ou em condições precárias e sem a presença do profissional responsável, o bibliotecário.

Se na biblioteca escolar os livros podem ser acessados livremente enquanto estiverem disponíveis e em condições de leitura, nas plataformas, o acesso é renovado mensalmente para um determinado número de licenças (de acordo com o número de estudantes e professores). Isso pode significar que o livro físico é um bem de consumo com maior durabilidade e, talvez, com menor custo para o Estado. Cabe mencionar que uma denúncia feita pelo Ministério Público apontou para a subutilização das plataformas (além de possíveis irregularidades na licitação e no registro de preços), ou seja, o altíssimo investimento não resultou em uma aderência real, pois, das 570 mil licenças, apenas cerca de 17% estavam sendo utilizadas (BECK, 2022). As licenças perdem a validade, e os leitores ficam

sem acesso aos livros digitais/digitalizados. Já o livro físico, após ser incorporado ao acervo da biblioteca, permanece acessível aos leitores por tempo indeterminado.

Como os números são instrumentos amplamente utilizados no contexto estudado, gostaríamos de trazer alguns que dizem um pouco sobre o olhar destinado às bibliotecas das escolas públicas. Dados do Censo Escolar 2021, discutidos pela Frente Parlamentar Estadual em Defesa do Livro e da Leitura, apontam que, das 7.249 escolas gaúchas (âmbito federal, estadual e municipal), 38% não têm biblioteca. Todas as escolas federais contam com biblioteca; nas escolas estaduais, 12% não têm biblioteca; enquanto nas municipais, 51% não possuem o espaço. Esses dados foram apresentados por ocasião de reunião no Congresso Nacional para defender a Lei 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país³¹. Na oportunidade, a presidenta da Frente, deputada Sofia Cavedon, alertou que a Secretaria Estadual de Educação teria omitido o fato de que as bibliotecas estão apenas parcialmente abertas e que os bibliotecários estão ausentes desses espaços. Cabe lembrar que o estado do Rio Grande do Sul ficou por 31 anos sem realizar concurso para bibliotecário, e que os poucos profissionais nomeados no concurso realizado em 2021, segundo Sofia, estão lotados nas Coordenadorias Regionais de Educação e não nas bibliotecas das escolas (RESING, 2022). Em dezembro de 2022, uma notícia (SANDER, 2022) sobre os percalços para o cumprimento da Lei 12.244/2010 apontou que o estado contava com 26 bibliotecários e o município de Porto Alegre (capital do RS), com oito. Esse quadro não reflete um problema restrito ao RS, uma vez que a notícia anteriormente citada também refere que, no contexto nacional, 55,6% das escolas públicas do país não possuem bibliotecas, segundo dados do Censo Escolar 2021.

31 Tal lei previa que, no prazo de 10 anos, todas as escolas públicas e privadas contariam com bibliotecas, compostas por um título por aluno matriculado e com bibliotecário para gerir o espaço. Está tramitando projeto de Lei que altera o prazo de 2020 para 2024.

Em questão de poucos meses, houve um investimento considerável em plataformas de leitura digital, porém, há anos, as bibliotecas escolares aguardam o olhar do poder público. Essas escolhas revelam como o neoliberalismo pode ser entendido como “[...] construção histórica e norma geral da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), na medida em que conduz e regula ações e condutas em diferentes camadas do tecido social.

O cenário da plataformização reflete também a privatização da gestão educacional no Brasil, a partir da adoção de ferramentas digitais por sistemas públicos de ensino (ADRIÃO; DOMICIANO, 2020). Outro ponto que precisa ser problematizado quando se trata da aproximação entre tecnologia e educação se refere à proteção de dados dos sujeitos envolvidos, visto a denúncia recente de violação de privacidade por sites de apoio escolar que monitoraram e coletaram dados pessoais de alunos durante a pandemia de Covid-19 (HUMAN RIGHTS WATCH, 2023), o que vai de encontro à Lei 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

Não podemos perder de vista que as escolhas realizadas conduzem a efeitos específicos e, na discussão proposta por este texto, entendemos que a problematização do investimento em plataformas digitais de leitura, em detrimento do investimento nas bibliotecas das escolas públicas, por exemplo, nos leva ao questionamento do que será produzido a partir disso: qual leitura? Qual leitor? Foram essas as perguntas que nos acompanharam ao nos debruçarmos sobre a plataformização das práticas de leitura nas análises empreendidas neste texto e que conosco permanecem ao seguirmos pensando sobre o tema da leitura na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 668-684, set./dez. 2020.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signos**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BECK, Matheus. Secretaria da Educação suspende serviço de plataforma digital de leitura após decisão da Justiça do RS. **G1**, [s. /], 5 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/04/05/secretaria-da-educacao-suspende-servico-de-plataforma-digital-de-leitura-apos-decisao-da-justica-do-rs.ghtml>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BELLO, Samuel Edmundo López. Numeramentalização: o estudo das práticas e do governo em educação (e) matemática na contemporaneidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 88-114, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3076>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarice Salette. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. **Bolema**, Rio Claro, v. 24, n. 40, p. 855-871, dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3774>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CHARTIER, Roger. A morte do livro? *In*: CHARTIER, Roger. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** São Paulo: Letraviva, 2020. p. 47-69.

CONHECIDOS os estudantes vencedores do projeto Elefante Letrado. Erechim: Jornal Bom Dia, 6 abr. 2022. Disponível em: <https://www.jornalbomdia.com.br/noticia/54247/conhecido-os-estudantes-vencedores-do-projeto-elefante-letrado->. Acesso em: 11 abr. 2023.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

EDUCAÇÃO premia estudantes leitores mais assíduos das plataformas digitais. Caxias do Sul: Prefeitura de Caxias do Sul, 17 dez. 2021. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/noticias/2021/12/educacao-premia-estudantes-leitores-mais-assiduos-das-plataformas-digitais>. Acesso em: 12 abr. 2023.

EM UM MÊS, alunos da rede municipal leram mais de 79 mil livros, em Sapucaia. [S. l.]: Jornal VS, 2 out. 2019. Disponível em: <https://www.jornalvs.com.br/noticias/regiao/2019/10/02/em-um-mes--alunos-da-rede-municipal-leram-mais-de-79-mil-livros-em-sapucaia.html>. Acesso em: 9 abr. 2023.

ESTADO facilita adesão de municípios gaúchos a plataformas educacionais de ensino digital. [Porto Alegre]: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 13 abr. 2021. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/estado-facilita-adesao-de-municipios-gauchos-a-plataformas-educacionais-de-ensino-digital>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Mercia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4, 2015, Maceió. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Maceió: [s. n.], 2015. p. 1154.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GOVERNO disponibiliza acervo literário digital para alunos e professores nas aulas remotas. [Porto Alegre]: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 24 nov. 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governo-disponibiliza-acervo-literario-digital-para-alunos-e-professores-nas-aulas-remotas>. Acesso em: 15 mar. 2023.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Brasil**: ferramentas de educação online coletam dados de crianças. [S. l.: s. n.], 3 abr. 2023. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2023/04/03/brazil-online-learning-tools-harvest-childrens-data>. Acesso em: 10 abr. 2023.

KIRCHOF, Edgar Roberto; MELLO, Darlize. Letramento literário e digital: as bibliotecas digitais para crianças e o caso do Elefante Letrado. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 36-52, mar. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rl.v22n36.11757>. Acesso em: 21 abr. 2023.

LEWIS, C. S. **Como cultivar uma vida de leitura**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020.

MALINI, Fabio. A plataformação da leitura e redes sociais: impactos no consumo de livros. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: GMT Editores Ltda; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021. p. 134-143.

MELO, Camila Alves de. **Bookstagram & BookTube**: efeitos de condução da conduta leitora a partir dos compartilhamentos entre influenciadores literários e seus seguidores. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras**: estudos midiáticos, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200008>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RESING, Marta. Em Brasília, deputada Sofia pede a reabertura das Bibliotecas Escolares. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 29 nov. 2022. Disponível em: <https://www4.al.rs.gov.br/noticia/329814>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROSE, Nikolas. Governing by numbers: figuring out democracy. **Accounting, Organizations And Society**, [s. l.], v. 16, n. 7, p. 673-692, jan. 1991.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 155-164, ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000200002>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANDER, Isabella. Prevista para 2020, universalização das bibliotecas escolares esbarra na contratação de profissionais. **Zero Hora**, Porto Alegre, 8 dez. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/12/prevista-para-2020-universalizacao-das-bibliotecas-escolares-esbarra-na-contratacao-de-profissionais-clbfh65v002j0170tykluj7a.html>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SPERRHAKE, Renata. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas:** uma análise da Avaliação Nacional da Alfabetização. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/151630>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo López. O dispositivo de Numeramentalidade: uma ferramenta conceitual, metodológica e analítica de inspiração foucaultiana. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.773>. Acesso em: 14 abr. 2023.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society:** public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018.

9

*Bruna Flor da Rosa
Lucas Nascimento Braga Silva*

ENTRE *LINKS*, PDFS, SLIDES E CHAMADAS DE VÍDEO:

**UM BREVE ENSAIO SOBRE OS EFEITOS DO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL NO EMPRESARIAMENTO
DOS SUJEITOS E NA EVASÃO ESCOLAR**

Nós compramos um telefone pra ter acesso à internet, mas como o sinal lá em casa não pegava bem, eu tive a ideia de fazer a barraca aqui perto da lavoura, onde o sinal é melhor. Construí com pedaços de madeira e coloquei uma lona por fora para quando, se é frio ou chuva, o Alan possa vir estudar. A gente, como pai, ajuda como pode (G1 RBS, 2020).

Convém distinguir entre o simples atualizador que conecta e navega sem operar, por um lado, e aquele que dispõe de alguma estratégia ou realiza alguma operação tendente a dar sentido ao fluxo, porque são dois tipos de conexões diferentes: dois modos distintos de lidar com a informação ou de habilitá-la. (SIBILIA, 2012, p. 186)

Ainda que isso pareça contraditório com o significado mais evidente da palavra aqui usada para designar essa nova modalidade triunfante de relação com o próximo e com o mundo, a sociedade informacional não conecta, mas tende a desligar, dificultando as possibilidades de dialogar ou de compor uma experiência junto com os demais. (SIBILIA, 2012, p. 186)

As epígrafes que utilizamos acima, visam dar o tom da discussão que pretendemos tecer ao longo deste capítulo, que é fruto das reflexões que obtivemos ao longo de nossa experiência docente na educação básica, em instituições de ensino públicas, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2020 e 2021. Também, é resultado das pesquisas que realizamos ao longo dos últimos anos, sobre o entrelaçamento da Cultura Digital com a racionalidade neoliberal, que fortalece a meritocracia e o empresariamento dos sujeitos, causando impactos na Educação de crianças, jovens e adultos. Nossos estudos são pautados na ideia de que, além de estarmos inseridos em uma racionalidade neoliberal, a lógica da digitalidade também permeia, cada vez mais, os diferentes espaços da sociedade, incluindo a escola. Digitalidade, neste sentido, pode ser compreendida como uma Condição Digital de vida.

Condição Digital³² é uma expressão que faz alusão a um momento histórico em que ocorre o auge da digitalização de dados e processos e, com isso, as tecnologias digitais passam a permear o cotidiano dos indivíduos e amparar diferentes tipos de atividades individuais e coletivas. Isso resultou no desenvolvimento e na proliferação de uma Cultura Digital³³. Essa cultura já rondava a educação escolarizada há algum tempo. Entretanto, queremos tratar, mais especificamente, sobre a digitalidade que foi imposta à escola nos últimos 3 anos, quando as salas de aula tornaram-se espaços estritamente virtuais.

Em razão da pandemia do Covid-19, de março do ano de 2020 a dezembro do ano de 2021, as atividades escolares presenciais foram suspensas e desenvolvidas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Primeiramente, gostaríamos de elucidar que utilizamos a expressão 'Ensino Remoto Emergencial' (ERE) em alusão à aplicação do ensino remoto de maneira contingente. Tal classificação foi assumida pelo Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS) após essa suspensão das aulas presenciais, quando foi declarado que não estávamos fazendo ensino ou educação à distância, mas praticando um Ensino Remoto Emergencial. (ENSINO..., 2020). Mesmo sendo praticado em todo o Estado do Rio Grande do Sul e em quase todos os Estados do Brasil, o ERE foi ofertado aos estudantes, com diferentes estratégias, próprias de cada escola. Algumas instituições ofertavam aulas síncronas³⁴ durante um turno inteiro; outras ofertavam apenas atividades assíncronas³⁵; algumas utilizavam ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)

32 De acordo com Stalder (2018) *apud* (BORTOLAZZO, 2020).

33 Cultura digital é "um conceito que descreve certo modo de vida permeado pelas tecnologias digitais e que vem moldando, significativamente, a maneira dos sujeitos conduzirem suas vidas, seja via comportamento, seja via consumo ou comunicação" (BORTOLAZZO, 2020, p. 373).

34 Atividades síncronas são aquelas que ocorrem simultaneamente, ou seja, no momento real.

35 Atividades assíncronas são aquelas que não necessitam ocorrer no momento real. Não são simultâneas.

para disponibilizar materiais didáticos aos estudantes, enquanto outras faziam uso de aplicativos de comunicação, como o *whatsapp*, *e-mail* e, até mesmo, redes sociais.

Neste panorama, com base na ideia de que o contato com dispositivos digitais constrói outros modos de estar em sala de aula (SIBILIA, 2012) e a partir da nossa atuação docente na educação básica, pudemos vislumbrar algumas questões vinculadas à relação dos estudantes e professores com o ERE que nos causaram certas inquietações e motivaram a observar a situação mais atentamente. A primeira delas está relacionada à percepção de que, com o ERE, houve mudanças relacionadas aos tempos e espaços para os processos de ensino e aprendizagem. O que é presumível, posto que os processos educacionais estão estreitamente relacionados aos modos de significar o espaço e o tempo (SARAIVA, 2018). Assim, constatamos que no ERE, o estudante teve o espaço escolar confundido com o espaço doméstico, o da família. Com isso, o tempo foi reconfigurado, pois no formato digital é possível acessar diferentes espaços em frações de segundos.

A segunda delas refere-se ao fato de que, apesar de algumas instituições terem fornecido o acesso tecnológico por meio de projetos de auxílio à inclusão digital, que ofertou *tablets* e *chips* de acesso à internet, houve diferentes perfis de estudantes, no que tange ao acesso e participação. Existiram alunos que não acessavam diariamente o ambiente virtual de aprendizagem (AVA); outros que acessavam, mas não realizavam as atividades; estudantes que participavam das atividades propostas, no entanto copiavam dos colegas; alguns que participavam dos momentos síncronos, mas, em sua maioria, com câmeras e microfones fechados, sem qualquer tipo de interação com os professores e colegas e, ainda, existem aqueles que continuavam matriculados na escola, mas sem nenhuma participação. Em suma, grande parte desses discentes foram 'invisíveis', pois os docentes, muitas vezes, apenas conheciam seus nomes, mas nunca os viram, nem escutaram suas vozes.

Mesmo com essa 'invisibilidade', constantemente nos deparamos com falas dos docentes do tipo "todos os alunos têm o mesmo acesso, é uma questão de falta de interesse"; "esse estudante não se esforçou o suficiente, por isso tem que reprovar"; "quem quer consegue estudar sozinho"; entre outras afirmações que iam nessa esteira de julgamentos sobre a falta de interesse dos estudantes. Por outro lado, também ouvíamos declarações dos próprios estudantes e das suas famílias sobre as dificuldades que estavam vivenciando, tais como "eu não conseguia estudar sozinho, sem alguém me orientando"; "minha mãe não podia me ajudar nas tarefas que a professora pedia"; "eu não consegui achar onde estava o material no Moodle"; "eu não tenho tempo, nem conhecimento para ajudar meu filho no que ele não compreende".

Cabe analisar que essas falas remetem a uma ausência dos estudantes nas atividades escolares e que, ainda, independentemente dos meios que ela chegou até estes alunos, mobilizam o pensamento de que o empresariamento dos sujeitos representa uma, das várias, crises na educação brasileira, nos fazendo pensar que existe aí um certo 'fracasso escolar', no qual a responsabilidade se atribui aos estudantes sem sequer olhar para o contexto que vivem. Esta concepção de fracasso escolar deve ser entendida como uma consequência do todo e não apenas uma responsabilização dos estudantes, uma vez que o pensamento neoliberal e a lógica do empresariamento se aprofundaram na escola, e que os meios promovidos para a efetivação do ERE se dá a várias mãos, principalmente a do Estado, funcionando com um sistema até chegar na realidade do aluno.

Com base nestas percepções, experiências e sentimentos que compartilhamos com nossos colegas e nossos estudantes, ao longo destes dois anos de ERE, apresentamos na seção abaixo algumas considerações no que tange às dificuldades de acesso e adaptação às aulas remotas e, principalmente, à eminente auto responsabilização que foi dada aos indivíduos sobre a sua própria aprendizagem.

DO ACESSO TECNOLÓGICO AO EMPRESARIAMENTO DOS SUJEITOS: OS REFLEXOS CAUSADOS PELO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), além de representar uma estratégia contingente para sanar uma situação crítica, também dá voz a algumas exigências na mudança do papel da escola na vida dos indivíduos. Mudanças, estas, que não são tão atuais como a Pandemia do Covid-19.

Foucault apontou o ano de 1968 como data que simboliza o fim das tendências disciplinares, como a vigilância centralizada e o confinamento de horários, para transformar os indivíduos em corpos dóceis e úteis, que estejam mais próximos às subjetividades produzidas no mundo atual. Foi a partir dessa data, então, que os corpos dóceis iniciaram seu processo de transformação em corpos flexíveis, performáticos, narcisistas, hiperativos, mutantes, consumidores, conectados e úteis da atualidade (SIBILIA, 2012).

Assim, o que outrora era empreendido por meio da “obediência à pesada obrigação moral”, hoje é “feito por prazer” e “desperta o interesse dos demais, tecendo-se assim uma rede muito mais eficaz de controle mútuo” (SIBILIA, 2012, p. 175). Tal rede parece ser mais eficaz porque, além de ser mais atraente do que os ambientes de confinamento citados por Foucault, como a escola, também oferece mais ferramentas que se aproximam com a realidade dos indivíduos do mundo atual e, com isso, faz com que a participação e permanência destes indivíduos aconteça voluntariamente e por tempo quase integral. Durante esse tempo, os indivíduos além de acessarem um grande volume de informações, também produzem dados sobre si mesmos, que podem servir aos diferentes mecanismos da sociedade de controle.

Na Cultura Digital em que estamos inseridos, a condição digital é uma forma de ser e estar no mundo, que atua, hoje, quase como um imperativo. Precisamos estar conectados, acessíveis, produzir e reproduzir conteúdo. Assim, outra característica que também pode ser considerada como responsável pela eficiência das redes eletrônicas, se deve ao fato de que, ao produzir dados e estar disponível na rede, os indivíduos sentem-se parte de algo. Isto é, estão conectados. Entretanto, o fator 'estarem juntos' que a escola proporciona, sofreu algumas modificações no cenário do ERE.

Neste cenário, a sala de aula deixou de ter espaços determinados por paredes e muros, mas por redes e ferramentas tecnológicas; o tempo escolar deixou de ser contabilizado por períodos de aula e números de dias letivos, sendo medido por diferentes modos. Tal mudança, aproximou-se da ideia de escola do mundo hiperconectado, apresentada por Sibilia (2012), onde as redes tomam o lugar das paredes, e os dispositivos eletrônicos provocam adaptações corporais e subjetivas nos indivíduos e, também, se multiplicam e se popularizam ao alterar os modos de ser e estar no mundo. Em suma, o que estas alterações parecem representar é de que a lógica da digitalidade pode ter chegado até à escola.

Contudo, esta digitalização da educação e dos processos hiperconectados de ensino e aprendizagem, mobilizam também o pensamento para questionar: qual foi o papel da escola neste período pandêmico? Tal questionamento se dá pelo fato de a escola brasileira, além de sofrer inúmeras acusações de que não motiva, nem interessa mais os alunos; de que aprender não é divertido; as aulas são maçantes; os professores são chatos; e os jovens não recebem informações sobre a utilidade do que aprendem (MASS-CHELEIN; SIMONS, 2017), também carrega em seu histórico muitas lutas e resistências potencializadas pelas desigualdades educacionais marcantes em nossas realidades, tanto como docentes como alunos. Estas desigualdades vão desde alunos que encontram na escola um acolhimento social para se alimentarem até um espaço

de segurança familiar, questões estas que parecem ausentes em um tempo de empresariamento de sujeitos escolares.

As mudanças de tempos e espaços promovida pelo ERE e presenciada por nós, ocorreu, mesmo que por um curto prazo, sem grande planejamento e, muitas vezes, sem preparo dos docentes para que fosse implementada. Nas redes públicas, desde o começo das aulas virtuais, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, pudemos observar uma desigualdade educacional perversa na vida dos estudantes brasileiros, com pouca logística ou planejamento para atender as demandas dos alunos, milhares foram excluídos da recente e problemática sala de aula virtual, exclusão esta que aconteceu também por consequências sistemáticas: crise econômica, desemprego, prioridades de sobrevivência e agravamento da crise sanitária.

Enquanto algumas instituições de ensino ofertaram o acesso tecnológico a todos os estudantes, outras escolas não tinham nem o básico para uma condição digital que permitisse aos estudantes a participação mínima nas aulas. Uma reportagem divulgada em redes sociais que evidencia a desigualdade escolar na pandemia, é a de que um pai construiu uma barraca para seu filho no meio de uma lavoura, para que ele tivesse um espaço adequado para estudar e um melhor sinal de internet. Nosso objetivo ao referenciar esta reportagem não é problematizar se este aluno teve condições favoráveis graças ao esforço do pai para que pudesse participar das aulas, mas sim de que o abandono e a falta das garantias educacionais e dos recursos tecnológicos foram tanta a ponto de uma família ter que improvisar para que minimamente o aluno tivesse acesso aos conteúdos escolares, logística e responsabilidade do Estado, fruto da ausência das políticas públicas para a educação na pandemia.

Ficaram cada vez mais nítidas as dificuldades de acesso dos alunos às salas de aulas virtuais, falta de conexão de internet apropriada, computador e muitas vezes um simples telefone não faz

parte da vida de milhões de alunos, incluindo os do ensino técnico e superior, pois ao iniciar o ensino remoto, foi idealizado por parte das autoridades que todo aluno teria condições tecnológicas de equipamentos e de acesso, o que não é uma realidade brasileira. Além disso, ficaram evidentes outros problemas estruturais no país como a não cobertura satisfatória de internet, fazendo com que pais tenham que construir barracas de lonas no meio de lavouras para obter sinal de internet, por exemplo.

Mesmo para aqueles estudantes que receberam as condições de acesso tecnológico, por meio de programas governamentais que disponibilizam computadores, *tablets* e *chips* de internet, as dificuldades também existiram, por inúmeros fatores. Sumariamente porque, para nós, o acesso às ferramentas digitais, por si só, não garante condições de possibilidade para que a aprendizagem ocorra. Isso porque, acreditamos que a inclusão digital vai além do acesso tecnológico e, para que a aprendizagem pudesse ser efetiva, além de ferramentas digitais, os estudantes necessitam de condições outras, tais como espaço físico adequado, tempo livre, estrutura familiar que permita concentração para o estudo, entre outras.

Outra questão que ficou evidente durante o ERE e que, consideramos como sendo uma das principais causas da falta de estrutura e preparo do ensino ofertado, foi a crença de que haveria uma maior facilidade, por parte dos estudantes, em interagir nos ambientes virtuais de aprendizagem, em virtude da ideia já, há tempos pré-estabelecidas, de que os jovens da atualidade têm ampla proximidade com as tecnologias digitais. Entretanto, assim como Loureiro e Lopes (2021), que ressaltaram que os estudantes considerados nativos digitais³⁶ ainda fazem uso bastante restrito dos artefatos digitais, compartilhamos do entendimento de que somente o fato do estudante ter nascido no século XXI não garante que ele saiba utilizar

36

Nativo digital foi um termo cunhado por Prensky (2001) que refere-se a indivíduos que nasceram no mundo digital e sempre tiveram convívio e facilidades em utilizar essas tecnologias.

tecnologias digitais, por inúmeros motivos, que incluem desde a inabilidade até a falta de acesso, tanto à conexão quanto aos dispositivos tecnológicos.

Todo este cenário que apresentamos, tenciona ressaltar as expectativas depositadas nos estudantes sobre a sua condição digital e auto-responsabilização sobre suas aprendizagens, amparado nas falas daqueles que recorrem aos ditados populares da meritocracia ao afirmarem que quem quer, consegue, ou os que acreditam no fazer acontecer pelo seu próprio esforço, denotam o efeito da falta de compreensão entre alunos que tiveram apoio e condições favoráveis, *versus* alunos que ficaram a mercê da ausência das políticas públicas educacionais em um momento delicado. Entretanto, esse efeito não emerge agora, juntamente com a pandemia e com o ERE. Ele é fruto de algo muito maior, que está imbricado no discurso da racionalidade neoliberal que tende a responsabilizar, unicamente, os sujeitos pelos fracassos e sucessos da própria vida. A racionalidade neoliberal parte de um pressuposto de que a vida é uma empresa, e por isso, os meios de acesso, oportunidades e produção são homogêneos, pois não considera o esforço nem a realidade a qual as pessoas estão submetidas, e a que condições são estabelecidas neste meio (LAVAL, 2004). Ao correlacionar a vida como uma empresa, a racionalidade neoliberal induz que os indivíduos tornem-se empresários de si mesmo, o que resulta em sujeitos empreendedores e produtores de seu próprio sucesso.

O empresário de si mesmo é uma reconfiguração neoliberal do *Homo œconomicus*, desenvolvida por Michel Foucault (2008) na obra *O Nascimento da Biopolítica*. Trata-se de um sujeito a quem compete fazer escolhas e se responsabilizar por elas. Isso inclui, dentre tantas outras ações, realizar constantes investimentos em si mesmo e tomar a si como seu próprio capital, sendo ativo e autônomo nas ações que deve operar em si mesmo (BALL, 2013; DARDOT; LAVAL, 2016). Nessa perspectiva, cabe ao sujeito aprender a solucionar os problemas que podem surgir em seu entorno. Para tanto, fazer

investimentos no seu próprio capital humano é fundamental, pois isso coloca o sujeito em condições de empregabilidade.

Empreender a si mesmo inclui também assumir para si a responsabilidade por seu aprendizado, que deve ocorrer em um processo constante e ao longo da vida do sujeito (LOUREIRO, 2017). Em suma, na esteira do discurso acerca do empresário de si mesmo, vincula-se a ideia de que o sucesso ou fracasso do indivíduo é atribuído mais a ele mesmo do que às políticas do Estado, pois concerne ao sujeito como encarregado de seu presente e futuro. Com isso, a racionalidade neoliberal tem como um dos principais planos de fundo a competição, que mobiliza o empresariamento dos sujeitos, instaurando nos indivíduos o sentimento de auto-responsabilização pela própria vida, minimizando assim, a necessidade dos investimentos do Estado em questões como educação, saúde e saneamento básico. Assim, quanto mais o indivíduo interiorizar o discurso da racionalidade neoliberal, menos o Estado precisará investir em políticas públicas e desenvolver seu papel como provedor de condições básicas de vida à população.

Em suma, a racionalidade neoliberal produziu um sequestro de mentes a partir do empresariamento dos sujeitos, movimentos estes que puderam ser vistos inclusive em reformas curriculares como o Novo Ensino Médio, e de forma mais mais intensa, como abordado nesta escrita, no período pandêmico fazendo dos alunos empreendedores de sua própria vida. De outro modo, juntamente com Masschelein e Simons (2017), consideramos que a escola é um espaço de suspensão do tempo, no qual todos os estudantes presentes numa mesma sala de aula, recebem as mesmas oportunidades de aprendizagem, durante o período daquela aula. Ou seja, o professor ensina o mesmo conteúdo e orienta todos aqueles que necessitam. Entretanto, a realidade das salas de aula virtuais foram outras. A mudança de espaço e tempo não permitiu que alguns estudantes tivessem esse tempo dedicado ao estudo na mesma proporção que outros. Isso, além de gerar inúmeras dificuldades de aprendizagem, resultou, também, num expressivo índice de evasão escolar.

Talvez, para nós que temos uma aproximação teórica e prática com a escola e a educação como um todo, tratar de um tema tão desafiador, mas necessário como a evasão escolar possa parecer algo típico. Entretanto, esta palavra carrega um peso que vai além de simples estatísticas e números que demonstram uma realidade, ela pode ir além e mostrar o que existe por trás dos índices de evasão que foram muito problematizados durante o ERE.

Se por um lado temos o entendimento, como já mencionado neste texto, de que a escola carrega em sua história muitas resistências e lutas, ousamos dizer que a evasão escolar foi uma das maiores lutas travadas durante o ERE. Neste contexto, foi constatado por nossas experiências docentes que a evasão escolar durante o ERE foi tratada a partir de duas realidades muito distantes. A primeira realidade é a do Estado preocupado com *rankings* de desempenhos e provas de performance, colocando estas como algo dado, inadiável, o que obriga um esforço constante dos alunos mesmo que com condições nem sempre satisfatórias de aprendizagem estejam imersos nesta atmosfera performativa para atender a demandas institucionais em um sistema que avalia tudo e todos, desde a escola, a prática docente e na ponta deste *iceberg*, os sujeitos em posição escolares.

Por outro lado, a evasão escancara o quão complexo foi o ERE. Complexo por que vemos, não somente um contexto pedagógico e expansão tecnológica, mas também condições de vida diferentes. No Ensino Médio, os principais motivos que levaram a contribuir para o aumento da evasão foi a opção por parte dos alunos em trabalhar ou buscar alguma atividade remunerada para suprir necessidades básicas de sobrevivência em suas casas geradas pelo isolamento social, nos mostrando que a evasão escolar não pode ser lida como algo universal ou genérico, há de se compreender as causas e os efeitos e traçar modos de enfrentamento.

O que queremos aqui não é ver a evasão ou a forma como ela foi encaminhada durante o ERE como algo negativo, mas,

pensar que ela revela diversas necessidades que precisam ser enfrentadas se de fato queremos uma educação pública de qualidade e com acesso garantido para todos, pois, as informações que existem por trás dela serve como base para medir e avaliar os impactos gerados pela pandemia no aprendizado dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Michel Serres (2017), no seu livro *Tempo de Crise*, fala o que a crise financeira trouxe à tona, como reinventar nossa vida e o futuro, fala ainda da cidadania global que vivemos, e isso traz responsabilidades e consequências que devem ser enfrentadas, como a pandemia. Por outro lado, esta reinvenção da vida tem confrontado modos de existência sequestrados pela racionalidade neoliberal, ainda mais quando falamos de educação. Não é de hoje que a educação no Brasil é marcada por batalhas árduas, mobilização estudantil e luta de professores em busca de valorização da área, da profissão e da ciência, mas parece que nestes tempos de pandemia nos vimos defendendo e brigando para garantir o óbvio: o direito à educação para todos os alunos e estudantes do país.

O que presenciamos na educação pública durante o Ensino Remoto Emergencial, foi uma enorme desigualdade presente na casa dos estudantes brasileiros. Tanto que, até mesmo um debate iniciado em 2018 pelo governo sobre educação domiciliar, pareceu ter sido deixado de lado, pois as famílias adeptas a esta modalidade e o próprio governo perceberam que a situação é mais complexa do que parecia ser. Esta iniciativa, popularmente conhecida como *homeschooling*, tem o apoio de muitos ramos de atividades econômicas, cujos os enunciados sobre uma 'educação de qualidade' e o 'precisamos inovar na educação' é o produto principal. Além de possuir um viés totalmente empresarial, esta proposta parece ter sido

esquecida, precariza e coloca em dúvida a atividade docente e o lugar do professor neste processo. Por mais que os estudantes possuíssem o acesso digital, existiam questões que foram muito além deste, como por exemplo, a estrutura disponível para que esse aluno possa estudar, não apenas física, mas também psicológica.

Durante o período do ERE, presenciamos em nossas práticas docentes, enunciações de colegas professores e, muitas vezes, dos próprios alunos que afirmavam que só não estava estudando quem não queria. Apesar dos relatos de muitas famílias, de que os filhos apresentavam inúmeras dificuldades, tanto de acesso quanto de compreensão, tais pensamentos persistiram nas falas de muitos. O que reforça mais ainda a nossa reflexão de que a meritocracia e o empresariamento dos sujeitos são premissas reais da ordem da racionalidade neoliberal. Obviamente, quanto mais os indivíduos forem assujeitados para assumir a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, menos serão os esforços empreendidos pelo Estado na educação.

Na nossa concepção, tal responsabilização individual, que compõe a ideia do empresário de si, precisa ser questionada, uma vez que, reforçada as diferenças entre aqueles que possuem melhores condições de aprender e concorrer. Aqueles que conseguem fazer melhores investimentos em si mesmo, no seu capital humano, têm aumentadas as suas chances de alcançarem melhores postos de trabalho e de alcançar o protagonismo requerido pela lógica neoliberal.

Neste sentido, a explícita preocupação das famílias dos estudantes, ao afirmarem que “eu não tenho tempo de sentar com meu filho para ajudar ele a entender”, ou “eu não consigo ensinar ele, porque não tenho conhecimento sobre isso”, nos deixa claro o papel do professor na educação escolarizada, como aquele que conduz os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Para nós, nenhuma tecnologia digital, por mais atual e eficaz que pareça ser, jamais terá a mesma capacidade de conduzir a aprendizagem assim

como o professor. Pois, diferentemente de outros tipos de condução, a condução pedagógica é marcada por certa intencionalidade, que estabelece que os sujeitos devem aprender de/com alguém a partir de propósitos determinados (BIESTA, 2017; EINZWELER, 2017).

Por fim, acreditamos que a luta dos estudantes, professores e comunidade escolar continua para que não voltemos ao tempo em que educação era privilégio de poucos. Muito menos para não chegarmos a um futuro onde as tecnologias digitais representem mais do que elas realmente são: ferramentas para dar condições de possibilidade - e não garantias - à aprendizagem. Pois se tem algo que a pandemia nos ensinou, é que entre *links*, pdfs, slides e chamadas de vídeo, nada substitui a escola e a aula presencial.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12886>. Acesso em 05 mar. 2023.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 369-388, abr./jun. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000200369. Acesso em 05 mar. 2023.

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

ENSINO Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **SINEPE/RS**, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepers.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 25 set. 2020.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Lemos (org). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Apris, 2017. p. 33-51.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2008.

G1 RBS. **Pai constrói barraca de madeira e lona para filho acompanhar aulas virtuais no RS**. Porto Alegre, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/08/24/pai-construi-barraca-de-madeira-e-lona-para-filho-acompanhar-aulas-virtuais-em-estrela-velha.ghtml>. Acesso em: 05 mar. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOUREIRO, Carine Bueira. Aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Lemos (org). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Apris, 2017. p. 169-187.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem e tecnologias móveis sem fio: conexões, problematizações e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32274>. Acesso em 05 mar. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **MCB University Press**, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 05 mar. 2023.

SARAIVA, Karla. Educação, espaço, tempo: conexões. **Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 23-40, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3227>. Acesso em 05 mar. 2023.

SERRES, Michel. **Tempo de crise**: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

10

Fernanda Longo

DAS FORMAS DE SE DAR AULA:

**PANDEMIA, METODOLOGIAS
ATIVAS E MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98010.10

Eu gosto da escola e da cor das suas paredes, mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve [...]. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma. (NÓVOA, 2022, p. 15)

Todo mundo sabe como funciona uma escola e o que a constitui: tem professores e alunos, tem sala de aula e laboratório, tem quadro e tem livro. E precisa de transformação. Esta narrativa (que atrevo-me a afirmar que já tornou-se uma metanarrativa) é tema de discussão e estudo há várias décadas, por vários autores, como Nóvoa (2006), Tyack (1974) e Veiga-Neto (2011), por exemplo. Assim como a maioria da população brasileira que frequenta ou frequentou a escola, também eu, enquanto professora da educação básica, fui interpelada pelo discurso da transformação dos métodos, dos conteúdos, dos currículos e, principalmente, da função e do objetivo da escola.

Devemos lembrar que, por fazer parte da sociedade, a instituição escolar responde às linhas de força do neoliberalismo, que vem constituindo e modulando nossa realidade, tornando-se cada vez mais um bem privado (LABAREE, 2017). Tal ideia já foi problematizada por Simons e Masschelein (2017) em seu conhecido livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, onde os autores compreendem a escola como *skholé*, espaço de tempo livre entre o estudo e as práticas oferecidas às pessoas, e não como um lugar que prepara os indivíduos ao mercado de trabalho.

Nesta defesa da escola e da educação, o sociólogo Gert Biesta (2016) junta-se aos belgas ao afirmar que a tarefa educativa tem a função de educar a humanidade para existir no mundo natural e social. Estes pensadores defendem que a escola atual deve ser *reinventada*, não no sentido de tornar tudo terra arrasada, mas de tornar a escola um espaço de dissenso, problematizar o objetivo da educação e dos sujeitos que ali se constituem, bem como pensar sobre as nossas escolhas metodológicas e teóricas.

Durante o período da pandemia da Covid-19, as escolas foram fechadas, mas a tarefa educativa não foi paralisada. Professores passaram a buscar formas de seguir os projetos educativos, estudantes e famílias também. Na rede privada, o caráter empresarial da clientela *versus* produto fez com que as instituições buscassem uma solução mais imediata no “consumismo pedagógico”. As empresas educacionais passaram a oferecer soluções tecnológicas vendendo seus produtos através de discursos inovadores, criativos, empreendedores, que respondiam a esta demanda e entregavam, mesmo que de forma efêmera, uma aprendizagem individual. Fazia sentido que as atividades educativas não fossem paralisadas durante a pandemia da Covid-19, já que, em uma sociedade de aprendizagem (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011), o aprender é tomado como um imperativo, colocando os sujeitos como responsáveis e desejosos pelo investimento nos saberes que lhes darão um retorno futuro.

Reconheço que há muitas facetas sobre este assunto que merecem uma problematização acalorada e profunda, entretanto neste texto pretendo explorar uma das facetas que compõem esta transformação da escola desde antes da pandemia e que teve condições de possibilidade para fazer parte da ordem do discurso escolar com mais força durante o período de ensino remoto emergencial: a presença das Metodologias Ativas de ensino, em especial no ensino da Matemática escolar. Para tanto, foi perguntado, a um grupo de professoras que lecionaram para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto, de que forma organizavam suas aulas de Matemática, que recursos achavam mais produtivos, como se sentiram neste processo. Nove educadoras, que trabalhavam em duas escolas da rede privada de ensino de Porto Alegre (RS), integraram a pesquisa, e alguns de seus ditos aparecerão ao longo do texto de forma a exemplificar o argumento.

O texto está dividido em duas partes, sendo a primeira uma revisão teórica a respeito das Metodologias Ativas com enfoque no ensino da Matemática escolar e suas relações com a racionalidade

neoliberal. Já na segunda parte, apresento algumas reflexões realizadas sobre este tema, buscando retomar o diagnóstico de Simons e Masschelein (2017) sobre a escola neoliberal e a ideia da reinvenção, atualizando-o ao momento pandêmico, marcado pela forte presença dos aparatos tecnológicos, e considerando como ponto de partida a afirmação que serve de epígrafe para este texto.

TRANSFORMAR A FORMA: METODOLOGIAS QUE NÃO SÃO PASSIVAS, MAS ATIVAS

Motivada pelo momento pandêmico enquanto professora dos Anos Iniciais da rede privada, em conjunto com minhas colegas educadoras dos dois colégios nos quais atuo, comecei a perguntar-me com certa frequência *como* faríamos para seguir trabalhando com os estudantes. Já que a continuidade do nosso trabalho era inquestionável, como fazer para ensinar? Como estudantes tão pequenos poderiam dar conta das tarefas? Como saber se estariam aprendendo?

Perguntar pelo *como* tem a ver com a forma que iríamos ensinar e com as formas que os estudantes aprenderiam. Com certeza elas não seriam como antes, pois o momento histórico vivido era diferente de qualquer outro. A sociedade era outra, a tecnologia era outra, as pessoas eram outras. Neste cenário, professores passaram a buscar por formas de conseguir dar sequência ao seu trabalho através de metodologias que fossem plausíveis com o uso da tecnologia, encontrando terreno nas chamadas Metodologias Ativas. Na fala de uma das professoras que participaram da pesquisa, podemos identificar a vontade de conseguir continuar o projeto educativo:

[...] descobrimos maneiras diferentes de ensinar e usamos muitos recursos que contribuíram para o aprendizado dos estudantes. Uma das dificuldades encontradas inicialmente foi ensinar cálculos sem um quadro, sem uma

caneta e sem estar perto acompanhando o que cada um estava conseguindo fazer. Confesso que me realizei quando, no retorno, peguei uma caneta de quadro. [...] O aprendizado cada vez mais descentralizado mobilizou todos a repensar a escola. Permanecemos a procurar o melhor caminho. (PROFESSORA E)³⁷

A vontade por repensar os métodos de trabalho e pela busca de um melhor caminho para ensinar durante o ensino remoto materializou-se nas Metodologias Ativas, que chegaram às escolas timidamente desde a introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no campo educacional, mas ganharam força e materialidade principalmente durante a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Enquanto docente, minhas escolhas para as aulas de Matemática no formato remoto residiam no constante uso dessas metodologias, pois pareciam fazer sentido em uma educação que acabou tendo como prioridade naquele momento a aprendizagem de forma mais individual.

Alguns autores problematizam que o uso das Metodologias Ativas está intimamente ligado à resposta ao imperativo do neoliberalismo de nos tornarmos o objeto de desejo para o mercado de trabalho, fazendo parte do jogo econômico (WEINHEIMER; WANDE-RER, 2021). Tal problematização vem do fato de que as características mobilizadas pelas Metodologias Ativas — e que são, segundo Bacich e Moran (2018), o desejo social — ajudam na constituição de um indivíduo flexível, criativo, que é capaz de aprender por toda a vida, crítico e empreendedor. Neste sentido, as Metodologias Ativas de Ensino, com a contribuição das tecnologias digitais, seriam um dos caminhos produtivos a serem seguidos no momento de ensino remoto emergencial, para que as competências socioemocionais, importantes

37 Este estudo tem o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deliberado pelo Comitê. Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, escolhi identificá-los ao longo da pesquisa como PROFESSOR(A) A, B, C, D, E, F, G, H, I.

na construção desse indivíduo, sejam desenvolvidas em sua integridade, de forma criativa e inovadora (BACICH; MORAN, 2018).

Esse rol de habilidades individuais é a materialização do indivíduo proposto pelo projeto neoliberal e encontra terreno fértil nesta forma de dar aulas, já que a sua mobilização resultou no estudante empresário de si, subjetividade imposta pelo momento pandêmico. Gadelha (2021) contribui para a discussão ao afirmar que, diferentemente dos seus avós e de seus pais, os jovens e crianças de hoje podem ser chamados de alunos empresários de si mesmos já que crescem na insegurança e incerteza que o cenário econômico desenha. Apoiado em Michel Foucault, o autor afirma que nesta lógica cabe aos próprios indivíduos a responsabilidade por sua capitalização, seu cuidado, segurança e proteção, então estes devem se tornar desejáveis na competição mercadológica. O fato é que esse mercado é especulativo, portanto, há a necessidade de os sujeitos serem originais e singulares e, ao mesmo tempo, semelhantes uns aos outros. É necessário estudar e trabalhar para ganhar valor perante o mercado, assim como ocorre com as empresas na bolsa de valores.

Na tentativa de entregar para a sociedade um sujeito capaz de responder a tais demandas neoliberais e que responda de forma positiva à ordem do discurso em voga, as escolas privadas investiram recursos financeiros e humanos na busca pela aplicação das Metodologias Ativas (ESCOLAS EXPONENCIAIS, [2020]). Um exemplo disso se apresenta em minha vivência, já que em ambas as escolas de que faço parte atualmente, e que são da rede privada, ofereceram a mesma formação aos docentes sobre Metodologias Ativas com pesquisadores da área, reforçando tais momentos formativos após a suspensão das aulas no período pandêmico.

Para compreendermos melhor o que mobiliza o termo ATIVA, recorri a Libâneo (2013), que situa o termo pedagogia ativa no discurso da Escola Nova. Segundo afirma o autor, esse discurso movimenta suas engrenagens na direção dos interesses do aluno e não

do professor. Esta mudança de olhar fez com que a chamada Pedagogia de Projetos ganhasse força e espaço nos discursos educacionais, já que propunham um método contrário ao das pedagogias tradicionais. A expressão famosa na Pedagogia de Projetos proposta por John Dewey, *learning by doing*, ganha espaço de significação por parte dos docentes que escolhem esse método, já que, partindo da realização das atividades (*doing*), os estudantes evoluem e aprendem (*learning*) conforme os seus interesses e necessidades.

A ascensão da Escola Nova no Brasil situa-se historicamente por volta dos anos 1930, momento em que houve um maior impulso da Pedagogia de Projetos. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO *et al*, 1932) foi o marco documental de uma forte reforma educacional no Brasil, uma vez que defendia a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita e tinha como princípio abrir as mesmas oportunidades de educação a todos, propondo uma hierarquia das capacidades, com a finalidade de desenvolver, de forma integral e natural, todos os seres humanos, não apenas aqueles da elite.

De fato, Libâneo (2013) reflete que as pedagogias tradicionais não davam conta da demanda social a que o projeto da Educação Nova se propunha, visto que o ensino naquela perspectiva é centrado no professor. Este apresenta os conhecimentos de forma oral, e o estudante assume um papel passivo e memorizador, sendo considerado como tendo sucesso aquele que foi capaz de memorizar e reproduzir o que ouviu. Os conteúdos são apresentados como um fim em si mesmo, à margem da sociedade e sem apelo à transformação da realidade local ou global. Nesta perspectiva, segundo observa o autor, a aprendizagem não ocorre, pois não promove o engajamento e não tem utilidade prática para os estudantes. Os métodos adotados para o desenvolvimento de cada conteúdo respeitam a lógica estrutural daquele conhecimento e não parte do interesse dos estudantes.

Em efeito, as pedagogias tradicionais vêm se reatualizando de forma constante, principalmente no ensino da Matemática. Zamboni (2019), ao realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre as produções acadêmicas que versam sobre Metodologias Ativas no Ensino de Matemática no Brasil, constata que a maioria das pesquisas apontam que a mudança na educação depende da mudança da prática docente, já que o que está falindo não é o ensino, mas sim o modelo de escola atual e, neste cenário, as Metodologias Ativas aparecem como as protagonistas desta transformação.

Com o objetivo de perceber *se e de que forma* os métodos ativos se inserem na Educação Matemática, a autora analisou o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e concluiu que as Metodologias Ativas ainda aparecem de forma tímida nesse campo de estudos, mas identificou que os alunos são sempre posicionados de forma ativa no processo de aprendizagem, colocando-o em uma posição hierárquica equivalente ao professor. Colocar o estudante como centro e como protagonista é um forte traço do movimento da Escola Nova, que critica e problematiza o método tradicional, colocando-se do outro lado da discussão de forma dicotômica.

Nos ditos da autora, ainda podemos refletir que a falência da educação e o fato de o espaço de sala de aula ser pouco diferente do século passado passam a ser da responsabilidade da prática docente. As Metodologias Ativas aparecem como a grande salvação dessa falência e da busca das escolas pela entrega de um sujeito que responda às demandas da sociedade.

Parece-me que não há a pretensão de se assumir a Metodologia Ativa como uma proposta escolanovista, mas é inegável perceber as semelhanças entre elas. Zamboni (2019) afirma inclusive que as Metodologias Ativas têm raízes na Escola Nova, mas abordadas com outros vieses e visões. Ainda segundo aduz a autora, atualmente o processo de ensino exige uma divisão de responsabilidades. Assume o papel do professor enquanto planejador e orientador “[...]”

e ainda considerando o aluno como ser apto a também se responsabilizar pela sua aprendizagem” (ZAMBONI, 2019, p. 35).

Segundo observam Bergmann e Sams (2016), qualquer estratégia que envolva a turma a fazer algo além de ouvir já poderia ser chamada de aprendizagem ativa. Os autores foram os responsáveis pela definição do conceito de Sala de Aula Invertida ou *Flipped Room*, para resolver o problema da ausência dos estudantes de uma escola rural e que, dessa forma, perdiam partes do conteúdo explicitado pelos professores. Nessa abordagem, os estudantes estudam a parte teórica dos conteúdos antes do momento da aula e em outro ambiente, por meio de videoaulas, curadoria de textos, *podcasts*, sendo o tempo da aula liberado para a discussão e realização de atividades para que os estudantes possam colocar em prática o que aprenderam.

Nessa abordagem, percebemos que, diferente dos objetivos da Escola Nova e da Pedagogia de Projetos, o interesse dos alunos não é levado em conta como gatilho da aprendizagem, mas o professor planeja todos os momentos do percurso, colocando-se em outra posição durante a aplicação do método. Os conteúdos continuam sendo mobilizados pelo professor e pelas bases curriculares, sejam elas da escola ou do próprio professor. Na pandemia, a sala de aula invertida foi uma forma bastante utilizada para o ensino de Matemática dos Anos Iniciais. Normalmente, os professores produzem vídeos ou enviavam uma curadoria de algum vídeo existente na internet para que o assunto fosse estudado antes do momento de encontro síncrono.

Na perspectiva em que os estudantes estão o tempo todo ativos, outro caminho bastante citado é a aprendizagem baseada em investigação e em problemas. Quando se fala a partir da Educação Matemática e do Ensino de Ciências, parece que esse método não traz muitas novidades, por ser uma técnica bastante rotineira no meio escolar. A principal diferença deste método proposto como

uma das estratégias das Metodologias Ativas é que os estudantes desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas, bem como na busca de suas respostas de acordo com seus interesses.

Tal conceito materializa-se na aprendizagem baseada em problemas ou *Problem Based Learning* (PBL), que tem suas origens nas escolas de Medicina de universidades do Canadá e da Holanda. O foco está na pesquisa das causas para um problema (dor de barriga, por exemplo) ou na solução específica de uma situação (construção de um recipiente que caia de um andar e não quebre o que tem em seu interior, por exemplo). De forma mais ampla, essa estratégia propõe que os estudantes resolvam situações de forma transdisciplinar e relacionadas às suas futuras profissões. Nesse sentido, cabe ao professor o direcionamento do processo e cabe aos alunos a busca pelas soluções e novas perguntas a serem feitas. Segundo sustentam Barbosa e Moura (2013), nessa perspectiva o foco, ao resolver um problema com vistas à aprendizagem, não deve ser a busca pela resposta correta em si, mas a ênfase do quanto foi-se pensado, debatido, construído e analisado durante o processo de busca da solução. Esta metodologia encontrou terreno na pandemia configurado em pesquisas sobre determinados assuntos, pouco citada na aprendizagem de Matemática entre as respondentes da pesquisa.

Assim como a PBL, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) tem fortes marcas da Escola Nova, já que os alunos devem se envolver em tarefas e desafios para resolver problemas que estejam relacionados com as suas vidas fora da escola. Segundo afirma Moran (2018), nessa abordagem há trocas entre pares, entre as diferentes disciplinas, tomam decisões de forma individual ou não e agem em equipes. A avaliação dessa abordagem relaciona-se com o desempenho durante as atividades e na entrega do projeto final. O autor afirma que os projetos podem ter diferentes objetivos: explicar algo que já existe (projeto pedagógico), pesquisar algo novo (projeto científico) ou construir algo (projeto criativo). Podem ainda ser classificados como construtivos (apresenta inovações), investigativos

(utiliza-se do método científico) ou explicativos (explica como algo funciona, como foi pensado etc.). O *design thinking* é usado como uma das abordagens deste tipo de método. Moran (2018) reitera que a aprendizagem por projetos mobiliza habilidades cognitivas e socioemocionais, características estimuladas e solicitadas pelo neoliberalismo.

Novamente o professor é posto como um organizador do percurso (*Engage and Coach; Design and Plan*), aproximando-o dos estudantes por meio da troca e do fomento de ideias, bem como fica responsável pela construção da cultura do aluno como agente ativo e não passivo. Neste caso, o professor não consegue controlar todas as etapas, pois os projetos surgem da realidade dos estudantes, mas necessita buscar os conhecimentos necessários para que consiga corrigir as rotas. Já os estudantes têm a oportunidade de exercer a autonomia e o trabalho de grupo, desde a escolha do tema a ser pesquisado, sendo novamente colocado como protagonista do processo.

Em função da natureza investigativa e da necessidade da troca em grupos, tal metodologia encontrou barreiras para ser realizada nas aulas on-line. Conforme ia aumentando o tempo em que estávamos isolados, os aplicativos utilizados para aulas on-line aprimoraram as configurações, colocando à disposição recursos que permitiam trabalhos em grupo de forma simultânea. De qualquer forma, as atividades de Matemática resumiam-se à resolução de atividades pré-estabelecidas em duplas ou grupos, em que cada um dos estudantes tinha o seu portador de texto e realizava o próprio processo de cognição, aproveitando a companhia dos colegas para conferir resultados, mas não para produzir algo.

Se não utilizados no ensino remoto, alguns métodos foram destacados pelos sujeitos da pesquisa como forma de trabalho no pós-pandemia. Um exemplo disso é o *Team Based Learning* ou Aprendizagem em Equipe, que difere da já exaustiva prática proposta nas escolas dos trabalhos de grupo pela forma com que os

grupos irão se organizar e atuar. Assim como o *Peer Instruction*, tem forte apelo na aprendizagem pela troca com os colegas e pela interação. Refere-se à troca e produção dos conhecimentos, discussões, reflexões e envolve inclusive a autorregulação e autoavaliação por parte dos estudantes.

Acredito que na pandemia aprendi a organizar melhor o foco de cada aula, ir mais devagar, respeitar o ritmo dos alunos, e isso já estou utilizando no retorno às aulas presenciais. As crianças, nos últimos dois anos, foram muito expostas à virtualidade, e eu quero focar minhas aulas, especialmente no próximo ano letivo, na experiência mais concreta possível, nas relações entre pares, com inserção mínima de recursos tecnológicos; utilizá-los quando realmente forem um diferencial e necessários. (PROFESSORA B)

A abordagem descrita pela professora em seu relato e que pode se encaixar nas características da Aprendizagem em Equipe traz com bastante força a presença das estratégias socioemocionais, constantes da Base Nacional Comum Curricular (2018) como competências importantes a serem levadas em consideração na escola. Novamente o professor não controla todo o processo, mas tem forte presença na gestão do desenvolvimento dos trabalhos. Além disso, cabe ao docente a proposição e preparação dos assuntos a serem discutidos e estudados. O foco não está na exposição oral do conteúdo, mas na resposta individualizada das dúvidas dos estudantes sobre determinado assunto.

O uso de jogos e da linguagem de jogos de forma roteirizada (gamificação) tem aparecido com uma frequência maior na escola contemporânea, a fim de engajar e tornar a aprendizagem mais motivacional. Cada vez mais plataformas adaptativas que propõem desafios, fases, recompensas, rankings ganham espaço nas aulas, já que tornam o aprendizado mais atraente para os estudantes e auxiliam os docentes no acompanhamento e monitoramento das aprendizagens. Sem dúvidas, este recurso foi amplamente utilizado

pelas professoras de Anos Iniciais em ensino remoto, pelo fato de engajar as crianças que deveriam ficar tanto tempo em frente a uma tela, também pelo fato de termos um relatório dos resultados dos estudantes. A fala da professora a seguir exemplifica o uso desta metodologia em suas aulas:

O ensino remoto exigiu virtualizar práticas que já fazíamos em sala de aula, mas penso que os recursos usados ajudaram a dar mais ludicidade e interatividade; gostaria de continuar usando, porque são mais atrativos aos alunos, mobilizando sua atenção, interesse e consequentemente levando-os às aprendizagens que são objetivo da educação. (PROFESSORA F)

Por fim, trago a *Blended Learning* ou Ensino Híbrido, que foi amplamente utilizada nas escolas durante o período de ensino remoto emergencial. Este método é definido como um programa de educação formal que permite a realização de atividades por meio do ensino on-line e presencial, de modo integrado (HORN; STAKER, 2015). Moran (2018, p. 16) indica que os meios on-line e presencial não são dois espaços ou dois modos, “mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente”. Segundo sustentam esses autores, essa modalidade abre espaço para que se possa aprender em qualquer lugar, em qualquer tempo, respeitando o ritmo de cada um, dando oportunidade para quem já avançou avançar ainda mais.

Algo que continuarei usando pós-pandemia certamente são as possibilidades avaliativas e de encontro remoto do pacote Office 365, como por exemplo o Forms, a plataforma Teams. Acredito que isto amplia a possibilidade de pesquisa do aluno quando bem-direcionado e com combinações claras, bem como o fato de nos conectarmos no contraturno da aula presencial. (PROFESSOR C)

Na fala do professor, percebemos a vontade da conexão no outro turno, para que dúvidas sejam resolvidas. Essa ideia remete à personalização do ensino, bem como à ideia do aprender por toda

a vida, já discutida por Veiga-Neto (2011), por exemplo. Entretanto, será que poderíamos chamar o ensino remoto vivido na pandemia de ensino híbrido, já que o espaço on-line em que estávamos não se configurava como um espaço estendido da sala de aula, mas a própria sala de aula? Será que as aulas remotas respeitaram o tempo dos estudantes, já que estávamos em frente às telas pelo tempo integral proposto nos projetos políticos pedagógicos das escolas? A resposta à primeira pergunta parece-me negativa, já que, ao observarmos a fala da professora, percebemos uma vontade de ensino da Matemática tal e qual ensinávamos antes da pandemia:

O meu maior problema era técnico, pois eu só tinha meu computador em casa como recurso para as aulas. [...]. Como uma professora de Matemática vai resolver um exercício se ela não tem como escrever no *quadro*? Eu tinha que digitar *cada* passo da conta e ia colocando em animações do PowerPoint para eles surgirem à medida que eu ia resolvendo. Ficou ótimo, mas trabalhoso. Futuramente consegui melhorar essa estratégia ao comprar uma mesa digitalizadora. (PROFESSORA A)

Devemos considerar que o ensino híbrido remete aos estudos de Vygotsky (1998), no que diz respeito ao desenvolvimento real – aquilo que ele consegue aprender sozinho – e à zona do desenvolvimento proximal, quando desenvolve a competência de desenvolver algo com ajuda de alguém. Nesse sentido, seria necessária a proposição de situações em que haja espaço para o trabalho colaborativo de forma que a aprendizagem se efetive, sendo o ensino híbrido um caminho para se alcançar esse objetivo. De fato, Moran e Bacich (2015) reiteram que o trabalho colaborativo deve estar aliado ao uso da tecnologia, propiciando situações que extrapolam a sala de aula. Os autores afirmam que nesse método as explicações de conteúdos e informações básicas podem ser concentradas nas plataformas digitais, sendo deixadas para a sala de aula as atividades *hands on* que envolvem criatividade.

A presença da tecnologia digital na vida das crianças e adolescentes não é uma novidade, mas é importante lembrar que essas gerações estabelecem outras relações com estas ferramentas e com os conhecimentos. A mudança de paradigma do relacionamento das pessoas com os conhecimentos da sociedade atinge o cotidiano da escola de forma bastante visível e mostra-se como um desafio para educadores e instituições. O professor atua, na escolha das Metodologias Ativas, como um organizador atento da aprendizagem, já que o aluno informa como aprende melhor para que os conteúdos sejam organizados de forma ativa e personalizada com o professor (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Pensar no ensino durante e pós-pandemia da covid-19 leva a um movimento de problematização de nossas escolhas; no caso deste texto, em especial, das escolhas metodológicas, das formas. Não há como dissociar a pandemia do neoliberalismo, pois “é como se pandemia e neoliberalismo fossem feitos um para o outro” (CARVALHO; GALLO, 2022, p. 16). Em diálogo com os estudos de Michel Foucault e de Alfredo Veiga-Neto, os autores argumentam que a governamentalidade neoliberal não passa de uma forma de convencer as pessoas a gerir suas vidas de forma sistemática, respondendo às demandas impostas. No caso do período pandêmico, Veiga-Neto (2021) sugere ainda que compreendamos a pandemia como uma sindemia, já que não só aspectos sanitários acabam por serem colocados em suspenso, mas também socioculturais e ambientais acabam por responder a estratégias de governamentalidade impostas pela sociedade neoliberal.

Dentre estas estratégias, encontra-se aquela que diz respeito à imposição das aulas no formato remoto, já que, com a cortina do *slogan* “a educação não pode parar”, milhares de estudantes de diversas idades que não possuíam recursos técnicos ou financeiros para dar continuidade aos estudos foram excluídos do sistema. Lazzarato (2019) já havia descrito esta situação de forma muito clara a partir da análise do neoliberalismo, afirmando que a vida que importa a

este sistema social não é a biológica, mas a vida que responde de forma positiva à máquina política capitalista das elites. Ou seja, os espaços sociais públicos e privados passaram a ser ocupados pela lógica da empresa, fazendo com que, por exemplo, as relações educacionais de professores e alunos fossem reinventadas, assim como os espaços e as formas.

Apesar de as escolhas educacionais terem sido as melhores possíveis para aquele momento, dadas as circunstâncias e ferramentas que tínhamos, não se pode esquecer que tais ações foram movidas por uma racionalidade que é inescrupulosa e excludente. O uso extensivo das ferramentas tecnológicas na educação que proporcionam a aprendizagem ativa e personalizada e que já vinham galgando este espaço antes de 2020 acabou por ser o caminho mais óbvio, pois tal tendência estava preparada para responder a esta demanda. Nóvoa (2022), entretanto, afirma que seria trágico se as respostas para a crise emergencial fossem pretexto para um novo normal da educação. O autor defende, ainda, que a aprendizagem individualizada também se constitui em um problema, já que para aprender é necessária interação humana, que não acontece em situações de distanciamento social.

REINVENTAR AS FORMAS: (TRANS)FORMAR

Transformar a educação e seus processos, inovar, reinventar. Não raro vemos esta enunciação, e a pandemia abriu uma janela de possibilidades para que tal projeto fosse concretizado. Ou será que não? Conforme visto até aqui, pode-se perceber que, com o uso das metodologias ativas em sala de aula, os professores esperam que se chegue a algum lugar, que se aprenda algo, que se desenvolva a cognição,

considerando um ponto de chegada pensado *a priori*. Durante a pandemia, muitas estratégias foram colocadas em prática, umas ganharam mais espaço que outras, considerando as balizas tecnológicas e sanitárias às quais estávamos impostos. Entretanto, pode-se refletir que o que aconteceu durante o ensino remoto emergencial não foi uma transformação educativa, nem sequer uma reinvenção.

Segundo afirmam Fernandes e Miarka (2018), o exercício de invenção exige que duas forças se mostrem: a de conservação e a de renovação do mundo. Aquilo que se conserva se dá na entrada das materialidades na escola, daquilo que já possui um papel no mundo. Já a força de renovação se dá na profanação dos elementos, e a escola tem o poder de permitir essa profanação. Ao pensarmos nas aulas do ensino remoto, muitas coisas conservaram-se e mantiveram-se, por já terem raízes tão fortes e sólidas, que foram impossíveis de serem profanadas. Por outro lado, vivemos um estado de exceção que problematiza e abre as possibilidades de invenção.

Dessa forma, entender as Metodologias Ativas como algo inventivo faria sentido? Questionar tal fato não quer dizer que não há a possibilidade de se abrir espaços para que a invenção aconteça a partir dela. Faz sentido pensar nisso quando se quer compreender de que forma as estruturas funcionam, a fim de buscar uma atualização do campo do possível a partir do campo das virtualidades.

Compreendendo a invenção como algo que precede o momento em que se pode definir se uma coisa é isto ou aquilo, tudo é possível e preexistente no campo das virtualidades. Quando algo é territorializado, passa a fazer parte do campo do possível, é descrito pela linguagem, ganha uma forma, uma margem. Problematizar a emergência do discurso das Metodologias Ativas na Educação Básica — já que essas ideias, chamadas frequentemente de inovações na educação, residem no campo do possível — não abalaria as estruturas do poder; cria soluções para o que está ali e, portanto, não permite o desenvolvimento da criação e da invenção.

O substantivo “reinvenção” apareceu com frequência nas narrativas dos respondentes da pesquisa. Ao mesmo tempo, as Metodologias Ativas ganham território no campo educacional a partir do momento em que vêm resolver um problema educativo – aulas distantes dos estudantes, uso das tecnologias digitais, necessidade do mercado de trabalho. Talvez seja possível pensar nas Metodologias Ativas não como um campo de invenção ou transformação, já que não se pode conceituar este como um campo de criação de problemas, mas de resolução (KASTRUP, 1999).

Bello e Sanchotene (2018), ao discutir a problematização como uma ferramenta para se pensar a produção de novos espaços para a Educação Matemática, trazem algumas possibilidades de reterritorializar alguns procedimentos e formas de ação. Ao falarmos de Educação Matemática, partimos de um território com margens robustas, que regulam modos de ser e que necessitam de questionamentos e embaralhamentos. As Metodologias Ativas, embora concebidas como mais um conjunto de regras a serem seguidas, se reduzidas ao seu mínimo, abrem frestas em seus litorais para que a invenção e a criação possam ser possíveis e novos saberes e fazeres ganhem espaço para a transformação da educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 10 dez. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez; SANCHOTENE, Virgínia Crivellaro. Pensamento e verdade na Educação (Matemática): conversações com Foucault e Deleuze. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 1, p. 1-7, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i1.4197>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **A sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación, **Pedagogía y Saberes**, [s. /], n. 44, p. 119-129, 2016. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sylvio. Governamentalidade neoliberal em tempos sindêmicos: entre Foucault e Veiga-Neto. *In*: TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-30.

ESCOLAS Exponenciais. [S. /: s. n., 2020]. Disponível em: <https://escolsexponenciais.com.br/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FERNANDES, Filipe Santos; MIARKA, Roger. Por uma didática da invenção na/da formação do professor de matemática. *In*: SILVA, Roberto Scucuglia Rodrigues da (org.). **Processos formativos em Educação Matemática: perspectivas filosóficas e pragmáticas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 95-116.

- GADELHA, Sylvio. Neoliberalismo e educação: O aluno empresário de si mesmo. *In*: GADELHA, Sylvio *et al.* (org.). **Biopolítica, tecnocultura e educação**. São Paulo: Cambalache, 2021. p. 89-106.
- HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.
- LABAREE, David. Futures of the field of education. **Knowledge and the study of education: An international exploration**, p. 277-283, 2017.
- LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou revolução?** O neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: n-1, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Autêntica, 2017.
- MORAN, José. BACICH, Lilian. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.
- NÓVOA, António. **La construction du modèle scolaire dans l'Europe du Sud-Ouest**. 2006. Tese (Doutorado em História) - Université de Paris IV, Paris, 2006.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 116.
- SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 121-136, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/simons-masschelein.htm>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- TYACK, David. **The one best system**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.

WEINHEIMER, Gicele; WANDERER, Fernanda. (Novo) ensino médio e movimentos de contraconduta na escola. **Signos**, Lajeado, v. 42, n. 1, p. 125-143, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i1a2021.2755>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ZAMBONI, Talita Mireli. **Metodologias ativas no ensino da matemática escolar: o que as pesquisas acadêmicas revelam?** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4515>. Acesso em: 24 jan. 2021.

11

*Matheus Trindade Velasques
Fernanda Wanderer*

ENTRE A PERFORMANCE E O AFETO NAS AULAS DE MATEMÁTICA:

**A CONQUISTA DO ALUNO
COMO VIRTUDE DA DOCÊNCIA**

Nossa intenção com este capítulo é elencar algumas provocações acerca da necessidade da conquista do aluno no exercício do ensino da matemática na contemporaneidade. Buscamos contribuir, ainda que de forma singela, com as discussões acerca dos novos modos de ser docente que emergem a partir do atravessamento da racionalidade neoliberal no campo da educação. Para isso, operamos em nosso estudo com o pensamento do filósofo francês Michel Foucault e seus comentadores de forma a não apenas adensar as discussões teóricas, mas também promover problematizações acerca do tema em debate. Ainda, nos debruçamos sobre trabalhos que versam sobre a docência virtuosa (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018), narrativa como espaço autobiográfico (ARFUCH, 2010; LARROSA, 1996) e análise do discurso (FOUCAULT, 1986; VEIGA-NETO, 2003).

Mais especificamente, pretendemos discutir alguns percursos que contribuem para a emergência de uma docência que conduz condutas por meio dos afetos como forma de ser docente na escola contemporânea, que cada vez mais toma contornos de empresa, a fim de localizá-la como uma estratégia oriunda da racionalidade neoliberal. Para atingir os objetivos propostos, analisamos os significados produzidos por alunos ingressantes de um Curso de Licenciatura em Matemática sobre a escolha pela formação docente e o papel do educador matemático.

O texto está organizado em 4 seções, sendo a primeira uma breve discussão acerca da docência no contexto do que chamamos, a partir de Laval (2019), de escola-empresa. Na segunda seção, discutiremos acerca da narrativa como espaço autobiográfico e apresentamos a noção de discurso, em uma perspectiva foucaultiana, como ferramenta metodológica. Na terceira seção, prosseguimos à análise das narrativas no sentido de escrutinar os significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa no que diz respeito às virtudes das docências por eles narradas. Finalizamos o texto com algumas considerações sobre o tema investigado.

A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE ESCOLA-EMPRESA

Para pensarmos as mutações e deslocamentos da escola contemporânea é necessário lançar um olhar ao contexto em que essas mudanças estão inseridas. Se o que conhecemos como escola moderna emerge enquanto instituição de Estado a partir das demandas do capitalismo industrial no final do século XIX para a produção de subjetividades que operassem inseridas no arranjo produtivo da época, a escola contemporânea também segue a mesma racionalidade dialogando com as demandas do presente. Isso é dizer que tomamos a escola neste trabalho não como espaço privilegiado de formação para o projeto civilizatório em busca de uma maioria da razão, mas como uma potente maquinaria de produção de subjetividades que cumpre um propósito frente ao desenvolvimento social e econômico de um tempo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

No que tange à operacionalização da escola contemporânea, é preciso pensar não mais em termos do capitalismo industrial, que lhe deu as condições de ascender à condição de instituição de Estado, mas direcionar nossos olhares para meados do século XX, momento em que, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo reorganiza sua ordem econômica e cria as condições para a emergência da racionalidade que hoje atravessa aquilo que conhecemos como ser e estar no mundo: o neoliberalismo. Foucault (2008), ao analisar as condições de emergência do neoliberalismo, aponta que este surge nos Estados Unidos e consolida-se no final da década de 60 como um contraponto às políticas de promoção do Estado de bem-estar social do presidente estadunidense Franklin Roosevelt. A promoção do Estado de bem-estar é baseada em políticas keynesianas, que são uma vertente do liberalismo que preconiza a intervenção estatal na esfera econômica e social para reduzir as desigualdades, garantir o acesso à saúde e à educação, além de implementar políticas

de proteção social, medidas que foram fortemente contestadas na década de 1930 por economistas associados à Escola de Chicago e defensores do princípio do *laissez-faire*.

Segundo Foucault (2008), o neoliberalismo nos Estados Unidos não é apenas uma doutrina econômica, teoria social ou orientação política, mas uma racionalidade que permeia todos os aspectos da vida humana. Semelhantemente ao liberalismo, que é uma maneira de ser e pensar, o neoliberalismo se constitui como uma espécie de relação entre governantes e governados. Dardot e Laval (2016) seguem essa linha de raciocínio e afirmam que o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico, mas também uma forma de vida. Para esses autores, o neoliberalismo produz e estabelece uma normatividade prática que condiciona o modo de vida das pessoas, a fim de que elas possam operar dentro desse sistema.

É importante destacar o objetivo do neoliberalismo que emerge nos Estados Unidos, o qual, segundo Foucault (2015), não se concentra mais na noção marxista de mais-valia (ou seja, o valor do trabalho ou sua remuneração), mas sim em como o trabalhador utiliza seus próprios recursos. O foco, portanto, está nos indivíduos, com o objetivo de analisar o trabalho como uma conduta econômica. Nesse sentido, o salário não é mais visto como o preço pelo qual o trabalho é vendido, mas sim como uma renda do trabalhador. Dessa forma, considera-se que o conjunto de aspectos físicos, psicológicos e emocionais de um trabalhador que o capacitam a obter um salário são seu capital, uma vez que o salário é compreendido como a renda de um capital, e não mais como o preço pago por uma força de trabalho despendida por um determinado tempo.

O trabalhador é considerado como um indivíduo que deve gerenciar seu próprio capital de competência e tomar decisões estratégicas ao longo de sua carreira, de forma semelhante a uma empresa. De acordo com Foucault (2015), o neoliberalismo nos Estados Unidos recupera a ideia de *homo oeconomicus*, que é o sujeito

de análise da economia clássica, mas com modificações em sua abrangência. Como o próprio autor afirma, a concepção de *homo oeconomicus* é alterada no neoliberalismo para incluir o trabalhador como um indivíduo que gerencia seu capital de competência e toma decisões estratégicas ao longo de sua vida profissional, um empresário de si mesmo.

Considerando que as competências do indivíduo são inseparáveis das relações de trabalho, elas são referidas como “capital humano”, que é o capital gerado por essas competências. Foucault (2015) argumenta que a análise econômica clássica não reconhece os componentes constitutivos do capital humano, que são formados por características inatas (como aquelas provenientes de fatores genéticos e reprodutivos humanos) e características adquiridas (como educação, treinamento emocional e psicológico). As competências que constituem o “trabalhador-empresa” devem ser desenvolvidas e atualizadas constantemente. É somente se o capital humano de um indivíduo estiver adequado às exigências do mercado de trabalho que ele será capaz de gerar a renda necessária para seu modo de vida escolhido.

Nesse contexto, torna-se importante analisar como a escola tem se adaptado às demandas do mercado para produzir capital humano a fim de sustentar a sociedade neoliberal, bem como as consequentes crises que essa mudança provoca na instituição, incluindo os impactos na docência. Laval (2019), no livro “A escola não é uma empresa”, aborda a crise de legitimidade pela qual a escola tem passado atualmente. Anteriormente vista como um símbolo de progresso e emancipação humana, a instituição agora enfrenta críticas em relação à sua capacidade de formar indivíduos e de se manter atualizada diante das rápidas transformações da sociedade.

Segundo Laval (2019), o objetivo de inspiração iluminista da escola moderna de estender o acesso à educação para produzir em grande escala indivíduos capazes de ler, escrever e obedecer

ao Estado, não teve o efeito desejado de progresso social, amadurecimento humano e justiça. O que ocorreu foi que as políticas liberais resultaram em ainda mais desigualdades sociais, criando uma cultura de competição que marginalizou aqueles que não tinham recursos para competir com os mais privilegiados, o que afetou o funcionamento da escola de diferentes formas.

A partir da década de 1980, houve uma mudança na compreensão do papel da escola impulsionada pelas transformações sociais do mercado e pela desestruturação do modelo fordista de produção e emprego. Nesse contexto, a lógica do mercado passou a ser mais relevante na organização das políticas públicas, em que o Estado reduziu sua intervenção diante das mudanças do capitalismo, como a globalização do comércio, a diminuição da intervenção estatal, as privatizações, a financeirização das economias e a instabilidade no mercado de trabalho, contestando a proteção dos trabalhadores. Conforme o autor, "O que está em jogo é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social" (LAVAL, 2019, p. 39).

Sibilia (2012) nos ajuda a refletir sobre essas questões. Segundo ela, vivemos em uma sociedade neoliberal, marcada pela livre circulação de capitais, pessoas e informações. A solução agora está nas mãos de cada indivíduo, que deve administrar seus conhecimentos e "autoajudar-se" a aprender sem ter de recorrer a uma instituição de ensino, por exemplo. Com isso, observamos uma forte aproximação entre a educação contemporânea com a cultura neoliberal, os princípios do Capital Humano e empreendedorismo, como discutido por Costa (2009).

Refletindo sobre as formas pelas quais determinados valores migram da economia para outras esferas do mundo social, como a educação, Costa (2009, p. 172) destaca que esses valores ganham um forte poder normativo, instituindo políticas de subjetivação que

transformam “sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas-empresendedores”. Apoiando-se na discussão foucaultiana sobre a governamentalidade neoliberal e sobre o Capital Humano, Costa (2009, p. 182) expressa que o sujeito produzido nesta atmosfera encontra-se cada vez mais investido por mecanismos de governo que transformam o processo educativo em uma competição e fragmenta os indivíduos “em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma”.

Considerando essas questões, para Sibilia (2012), a oferta educacional contemporânea configura-se em um serviço adequado a cada perfil de público, proporcionando recursos para que cada um possa triunfar nas árduas disputas de mercado. As implicações disso, principalmente nas instituições de ensino, envolvem a geração de indivíduos convertidos em consumidores e empresários de si com a crença de que cada um pode e deve ser capaz não só de se capacitar, mas também administrar sua carreira, otimizando seus próprios recursos e minimizando a necessidade de intervenção pública.

A escola “flexível” surge nesse contexto, preparando os alunos para um mundo de trabalho que exige mais do que simples obediência, requerendo habilidades em novas tecnologias, capacidade de lidar com incertezas, iniciativa, autonomia, adaptabilidade e versatilidade. Em vez de ser imposta pelo empregador, a eficiência se constitui uma norma autodisciplinar que o próprio trabalhador deve adotar. A autodisciplina e a autoaprendizagem são fundamentais para atender às exigências do mercado, requerendo que os trabalhadores acumulem conhecimento e desenvolvam habilidades ao longo da vida em um processo constante de aprendizagem, sem poder contar com um emprego estável a longo prazo. O mercado é volátil e muda de acordo com as demandas do momento, e aqueles que desejam sobreviver devem ter o conjunto de habilidades necessárias para operar de acordo com suas demandas e se manterem competitivos.

Assim, a nova organização do trabalho está rapidamente se refletindo na educação, tanto no ensino básico quanto no superior, representando um desafio para a escola, que precisa preparar os alunos para a empregabilidade individual, oferecendo um conjunto de habilidades e competências que não estejam limitadas a uma área profissional específica, mas que permitam aos estudantes serem exploradores de oportunidades, vivendo em um constante entrelugar profissional, transitando por diferentes funções. Em outras palavras, a educação precisa fornecer as ferramentas necessárias para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências que lhes permitam estar preparados para explorar diversas oportunidades profissionais ao longo da vida, e não apenas se concentrar em uma única área profissional. Segundo Laval (2019, p. 41):

A pedagogia “não diretiva” e “estruturada de modo flexível”, o uso das novas tecnologias, o amplo “cardápio” oferecido aos estudantes e o hábito do “controle contínuo” são pensados como uma propedêutica para a “gestão de cenários de incertezas” que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos.

É a partir desse cenário que emergem estudos com o intuito de mapear novos modos de ser docente que se fazem presentes com o atravessamento da racionalidade neoliberal no campo da educação. O docente disciplinar, que atuava na escola tendo por principal virtude e modo de operação um conjunto de técnicas de domesticação e disciplinamento (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), já não dá conta das novas demandas que se impõem na escola contemporânea, a qual assume contornos de empresa. Não apenas os alunos são formados para operar em um mercado de trabalho orientado pelo empresariamento de si, os próprios docentes precisam manter sua empregabilidade por meio de características que delineiam novos modos de ser docente. Estes novos modos extrapolam os limites disciplinares e caminham, segundo Laval (2019), orientados pela racionalidade neoliberal, que demanda flexibilidade, capacidade de gestão de múltiplos e imprevisíveis fatores, qualidade da performance,

entre outros, a fim de não apenas promover a aprendizagem, mas de conquistar o aluno como se ele fosse um cliente.

Direcionamos nosso olhar às narrativas de acadêmicos ingressantes em um Curso de Licenciatura em Matemática e analisamos o que eles dizem acerca dos professores que julgam ter marcado suas trajetórias, bem como o que dizem sobre os desejos e expectativas para sua própria atuação profissional. Na seção a seguir delimitamos os aspectos metodológicos empregados neste estudo.

MATERIAIS EMPÍRICOS

Em termos metodológicos, o estudo examinou narrativas de acadêmicos ingressantes de um Curso de Licenciatura em Matemática produzidas por meio de questionários. Segundo Arfuch (2010), relatar um acontecimento não significa dispor ações em ordem sequencial ou realizar uma exercitação mimética dos acontecimentos “tal qual” aconteceram, mas a prática de uma forma de estruturar a vida por excelência, dada a necessidade humana de se contar histórias a fim de fazer sentido nossas existências e identidades. Na mesma direção, Larrosa (1996, p. 462) argumenta que o sentido de quem somos depende das histórias que de nós são contadas e, em particular, “aquelas construções narrativas em que cada um de nós é tanto o autor quanto o narrador e o personagem principal, isto é, das auto narrações ou histórias pessoais”.

Este estudo surgiu a partir de inquietações que emergiram na disciplina “Leitura e Produção Textual”, ministrada pelo primeiro autor deste capítulo. As narrativas foram coletadas nos meses de abril e maio de 2021 por meio de um questionário eletrônico, em que os alunos deveriam responder perguntas referentes a seu percurso acadêmico progresso e suas motivações para ingressar em

um curso de formação de professores. O questionário foi encaminhado via sistema acadêmico em virtude da pandemia de COVID-19, momento em que foi necessário desenvolver as atividades acadêmicas remotamente. Todos os alunos matriculados na disciplina realizaram a atividade. No momento da entrega, cada aluno poderia manifestar interesse em que seu memorial compusesse os dados para o desenvolvimento deste trabalho. Ao todo, 14 acadêmicos concordaram em participar do estudo, sendo 10 mulheres e 4 homens com idades entre 18 e 45 anos. O questionário encaminhado consistiu em 7 perguntas dissertativas que abordaram temas como a escolha da docência, a opção pelo curso de Licenciatura em Matemática e a forma como os acadêmicos interpretavam, nesse estágio de formação, sua atuação docente.

A estratégia analítica posta em ação para operar com esse material foi orientada pela análise do discurso em uma perspectiva foucaultiana. Em *Arqueologia do Saber*, o filósofo expressa que os discursos, constituídos por um conjunto de enunciados, podem ser compreendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, afastando-se do entendimento de que seriam “um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras” (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Seguindo essas reflexões, podemos dizer que os discursos são examinados não pelos significados dos signos que os compõem, mas por aquilo que dizem e pelas regras que os geram. Desta forma, não faz sentido analisar, por exemplo, as narrativas dos acadêmicos por um viés explicativo e/ou interpretativo, tentando encontrar um sentido único ou as causas das enunciações, mas torna-se relevante examiná-las simplesmente por aquilo que dizem, por aquilo que expressam, por aquilo que instituem. “Precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”;

de forma a dar conta “de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198-199).

A possibilidade de os discursos instituírem significados para as coisas, objetos, conhecimentos e pessoas está associada com a produção da verdade, com aquilo que cada grupo ou sociedade toma como verdadeiro em uma determinada época. Diaz (2010, p. 8), nessa direção, explica: “os discursos não são figuras que se encaixam aleatoriamente sobre processos mudos. Surgem seguindo regularidades. Estas estabelecem o que cada época histórica considera verdadeiro e formam parte do arquivo estudado pela arqueologia filosófica”. E, mais adiante, evidencia a relação entre a verdade e as práticas: “a produção da verdade é descoberta nas práticas. Os objetos são produto das práticas. Portanto, não há coisas, não há objetos; melhor dito, existem as coisas ou os objetos que as práticas produzem” (DIAZ, 2010, p. 12-13).

Segundo a autora, podemos dizer que o expresso nos questionários obedece a um conjunto de regras discursivas que são produzidas historicamente e submetidas a um regime de verdade. Ou seja, não falamos qualquer coisa, não escrevemos qualquer coisa, uma vez que a produção dos discursos se constitui em um processo de entrecruzamento de experiências pessoais, técnicas, gramáticas, vocabulários que regulam tanto o comportamento quanto as subjetividades dos sujeitos.

Nesta direção, ao operar com as narrativas dos acadêmicos, o trabalho do pesquisador será “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (FISCHER, 2012, p. 74). Considerando esses entendimentos, ao selecionar, organizar e constituir as relações entre as enunciações que conformaram o material de pesquisa selecionado estas serão submetidas, conforme aponta Bujes (2002, p. 90), a um “rigoroso

escrutínio." Esse processo possibilitará, nas palavras da autora, "estabelecer com/sobre ele (o material de pesquisa) novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade" (BUJES, 2002, p. 90). Assim, a partir dessa atmosfera metodológica apresentaremos na próxima seção o resultado do exercício analítico desenvolvido sobre os questionários respondidos pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática.

PERFORMANCE E AFETO COMO VIRTUDE DA DOCÊNCIA

Ao examinarmos as respostas escritas pelos licenciandos a respeito de suas formas de conceber a docência em Matemática, percebemos que a maioria deles referiu-se a um de seus professores da educação básica que os inspirou não só pela aptidão em promover a aprendizagem, mas pelo caráter afetivo e humano de seu modo de ser docente. As enunciações abaixo, extraídas das questões sobre os seus melhores educadores, expressam essas ideias:

F - Tive vários exemplos de professores, comprometidos com o ensino que realmente se preocupavam com o desempenho dos alunos essas atitudes ficaram marcados em mim.

G - [...] uma ex-professora de língua portuguesa, pela maneira como ela conseguia fazer com que os alunos tivessem ordem em sala e ao mesmo tempo era uma aula mais descontraída. E também ter a calma e achar maneiras de explicar o óbvio de diversas formas.

H - [...] tive professores que sempre foram inspiração pela forma como se empenhavam em suas profissões na busca de fazer sempre o melhor e sempre buscando mais conhecimento e incentivando os seus alunos a buscarem o mesmo em suas vidas.

I - [...] meu último professor do ensino médio mostrou, tanto para mim quanto para meus colegas, que nem gostavam de matemática, o quanto a matéria, mesmo sendo difícil, pode ser entendida de acordo com como o professor vai ensinar.

L - Acho que quase todos os meus ex-professores são exemplos pra mim cada um tem sua particularidade, mas todos eles me fizeram criar um amor muito grande pela escola e por estudar, são professores que fazem o que amam e estão sempre procurando o melhor para os alunos e tornaram o ambiente na escola como se fosse uma família.

Os fragmentos “comprometidos com o ensino”, “se preocupavam com o desempenho dos alunos”, “foram inspiração pela forma como se empenhavam em suas profissões”, “sempre buscando mais conhecimento e incentivando os seus alunos a buscarem o mesmo em suas vidas”, “são exemplos pra mim”, “me fizeram criar um amor muito grande pela escola e por estudar”, “fazem o que amam e estão sempre procurando o melhor para os alunos”, evidenciam uma docência virtuosa, como discutido por Brodbeck e Oliveira (2018). Segundo as autoras, a docência virtuosa deriva da união dos conceitos “virtual” e “virtuoso”, ambos com a mesma raiz. “Virtual” sugere algo com o potencial de se tornar realidade, enquanto “virtuoso” descreve alguém que é hábil, bem formado e competente. Portanto, “docência virtuosa” significa um professor que não só é competente em suas habilidades de observação, planejamento e ensino, mas também tem a capacidade de aprimorar continuamente sua prática de acordo com as necessidades do ambiente em que trabalha. Em vez de simplesmente copiar modelos e métodos de ensino, um professor virtuoso pode refletir sobre suas ações e questionar certas práticas quando necessário.

Destacamos aqui que as virtudes narradas pelos acadêmicos giram em torno da competência de seus professores em promover a aprendizagem por meio do afeto, seja no contato com o

aluno, seja pela expressão do amor à profissão. Outro elemento que emerge nas narrativas é o da versatilidade para explicar de diferentes formas: não se trata de apenas dominar um método de ensino, mas de estar atento ao fato de que há diferentes formas de explicar até mesmo o óbvio. Ou seja, um docente virtuoso, aparentemente, precisa conhecê-las.

Nesse sentido, parece-nos que já no momento de ingresso no Curso de Licenciatura, alguns dos relevos dados à docência que se constitui em um exemplo para os acadêmicos caminham no mesmo sentido dos novos modos de ser docente que emergem na escola contemporânea. Examinando um pouco mais as narrativas percebemos a presença de um forte enunciado: "o professor de matemática deve estabelecer laços afetivos com os alunos". Foi possível identificar que os sujeitos participantes desse estudo destacam tanto a necessidade de equilibrar aspectos comportamentais – tais como paciência e afetividade – quanto a relevância de domínio dos conteúdos matemáticos a serem trabalhados.

Em nossa linha argumentativa, assumimos como hipótese que a emergência desse enunciado é sustentada por dois vetores presentes no discurso pedagógico contemporâneo que circulam nos cenários escolares. Um deles refere-se às características assumidas, atualmente, por professores de Matemática que desejam romper com marcas associadas a eles durante muito tempo: sérios, distantes das vidas dos alunos e centrados apenas na transmissão da matemática escolar. Essas marcas relacionam-se fortemente às enunciações associadas também a essa disciplina: "assustadora", "amedrontadora" e "odiada". Como escreveu uma das acadêmicas: "Me vejo da maneira que via minha professora preferida. Sendo séria em alguns momentos, não tão séria em outras, mas acima de tudo conseguindo fazer com que os alunos me entendam e passem a parar de odiar essa matéria que tanto amedronta muita gente".

Estudos como os desenvolvidos por Wanderer (2014) e Silveira (2005) nos ajudam a mostrar que, mesmo em diferentes tempos e espaços, os significados construídos sobre a matemática escolar seguem vinculados às noções de medo, alta complexidade e dificuldade de compreensão. Wanderer (2014) examinou desenhos presentes em cartilhas usadas por alunos que frequentavam a escola básica em comunidades alemãs do Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização (1937-1945). Já a pesquisa de Silveira (2005) escrutinou a produção de significados sobre a matemática em cartuns retirados de jornais, revistas e da Internet nas últimas décadas. Ambos trabalhos evidenciam que os desenhos e cartuns fazem uso de metáforas demoníacas, mágicas e misteriosas para significar os conhecimentos matemáticos como complexos e incompreensíveis. No discurso dos cartuns, segundo Silveira (2005), a matemática torna-se um campo de saberes complexos, dotado de uma racionalidade objetiva que exige dos alunos competências “especiais”, que são evidenciadas através de exames. Sendo tais enunciações produtivas, como destaca a autora, têm efeitos de subjetivação e regulação, como a suposição de que as pessoas, para lidarem com a matemática, precisam ser “especiais”, “bem dotadas” e “inteligentes”.

Como mencionamos antes, acreditamos que os licenciandos que participaram desse estudo buscam distanciar-se dessas marcas, buscando construir uma docência vinculada ao estabelecimento de laços afetivos com os estudantes. Outros excertos do material de pesquisa evidenciam esse desejo. Ao narrar como espera exercer a profissão docente, uma das acadêmicas mencionou: “Sendo humana e atuando com amor na profissão, preparando as aulas com o intuito de ensinar o conteúdo científico com um método de fácil compreensão e sempre atenta aos alunos para entender a dificuldade”. Outra licencianda escreveu: “Sou bem calma e tive exemplos ótimos, então me imagino uma ótima professora”. O estabelecimento do laço afetivo inclina-se a atender a necessidade de tornar a matemática acessível, apontando para um papel de educador mais alinhado com o foco na aprendizagem dos alunos.

O segundo vetor que, ao nosso ver, auxilia a manifestar e alimentar a presença do enunciado “o professor de matemática deve estabelecer laços afetivos com os alunos” vincula-se às marcas de leveza, bem-estar e sedução que imperam em nossa forma de vida contemporânea. Aqui nos sustentamos nas discussões de Lipovetsky (2020) a respeito da sociedade da sedução. Para o autor, em todas as comunidades humanas os processos de sedução não ficam restritos ao âmbito da conquista amorosa, eles expandem-se para outras esferas, como a arte, a política e a própria educação. Vivemos, segundo Lipovetsky (2020, p. 163), em uma sociedade hipermoderna, na qual a regra do agradar “não está mais associada aos excessos do vício e da transgressão moral: ela se afirma por meio de operações racionais, operacionais e mercantis. Surgiu uma galáxia de hipersedução, generalizada, racionalizada, sistematizada, e cuja expansão e força não param de crescer”.

Ao longo de sua argumentação, Lipovetsky (2020) destaca que nossa sociedade engendra-se sob o efeito de uma governamentalidade sedutora, ou seja, em nossa forma de vida contemporânea emerge o triunfo da cultura da sedução, fazendo os processos de agradar e impressionar ganharem cada vez mais espaço. Na área da educação, percebe-se que o modelo autoritário e coercitivo vem sendo substituído pelo modelo afetivo, centrado na delicadeza visando proporcionar a felicidade imediata dos aprendentes, garantindo-lhes prazer por terem suas satisfações atendidas. Mais ainda, nesse modo de conceber a educação, o aluno é posicionado como centro do processo educativo, desqualificando muitas vezes o imperativo do trabalho e o respeito pelos educadores.

Estamos no ponto em que se revelam os prejuízos das pedagogias sedutoras (educação pelo jogo, espontaneidade, expressão de si), cujo efeito é a tendência a perpetuar as desigualdades sociais, a arruinar os aprendizados de base e, mais amplamente, a confinar a criança àquilo que ela é, em vez de ajuda-la a “crescer”, a sair de sua condição inicial (LIPOVETSKY, 2020, p. 263).

Sem entrar nas questões que envolvem um julgamento a respeito da escola moderna e da escola da hipermodernidade, o autor nos apresenta apenas algumas problematizações sobre os efeitos que as práticas pedagógicas centradas na necessidade de agradar e impressionar geram nos estudantes e no currículo escolar.

Os métodos pedagógicos atrativos não são em toda parte e sistematicamente ilustração do horror cultural denunciado pelos adversários absolutos da educação contemporânea. Não são os métodos atraentes como tais que é preciso combater, mas sim seus excessos, quando toda a forma de transmissão explícita é proibida, junto com suas aprendizagens necessariamente exigentes (LIPOVETSKY, 2020, p. 267).

O exercício realizado sobre o material empírico nos mostrou que os acadêmicos parecem capturados pela docência virtuosa, os fazendo enunciar a relevância dos métodos pedagógicos atrativos, mas não seus excessos. Isso ficou evidente em expressões como essas: "Tive vários exemplos de professores comprometidos com o ensino que realmente se preocupavam com o desempenho dos alunos"; "meu último professor do ensino médio mostrou o quanto a matéria, mesmo sendo difícil, pode ser entendida de acordo com como o professor vai ensinar". Aqui os licenciandos manifestam a relevância do ensino e a preocupação com o desempenho dos alunos em aprenderem os saberes da matemática escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o presente capítulo apresentando algumas considerações sobre os novos modos de ser docente na contemporaneidade, fruto do exercício analítico realizado a partir dos questionários de acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Matemática. Estamos cientes que as ideias presentes nesse texto são pontuais, singelas

e não buscam engendrar conclusões gerais sobre a temática em discussão. As reflexões a seguir foram organizadas em três blocos: a procura pelos cursos de licenciatura no Brasil, os caminhos trilhados pelos egressos e as formas de ser docente na atualidade.

Em primeiro lugar, gostaríamos de pontuar a importância de estudos e problematizações a respeito da formação docente em nosso país, uma área que apresenta uma redução no número de interessados pelas licenciaturas. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, embora tenha havido um crescimento de 12,9 pontos percentuais no número de professores da Educação Básica com Educação Superior na última década, 37,8% dos professores que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2018, não possuíam titulação em grau superior compatível com as disciplinas que lecionavam. No Ensino Médio, esse percentual era de 29,2%. Assim, para além do desafio de promover a formação de professores por meio de cursos de licenciatura, é preciso atentar ao fato de que uma parcela expressiva dos professores licenciados já em serviço não atua em suas disciplinas de sua formação. Além disso, se fizermos uma leitura mais atenta dos dados, descobriremos que apenas 36,9% dos professores que atuam na Educação Básica têm pós-graduação, o que aponta para uma ausência de políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional.

O cenário posto acerca da carreira do magistério no Brasil acaba acarretando em um impacto nas matrículas de cursos de licenciatura. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 2008 a 2018 houve um aumento expressivo no número de matrículas no Ensino Superior como um todo. Liderando o crescimento estão as matrículas nos cursos tecnológicos, com mais de 103%. No mesmo período, os cursos de bacharelado aumentaram suas matrículas em mais de 50%, enquanto nos cursos de licenciatura o aumento foi de 40,4%, menor do grupo. Apesar do cenário de crescimento no número de matrículas, o número de concluintes dos

cursos de licenciatura ainda não dá conta de suprir as demandas da Educação Básica brasileira.

Somam-se a esse quadro os dados coletados por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a partir dos quais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou, em 2018, o relatório "*Effective Teacher Policies*". Este relatório, mais que trazer informações sobre o quão desinteressante se apresenta a carreira docente no Brasil, também aponta o perfil do aluno que está saindo do Ensino Médio e pretende ingressar em um curso de licenciatura com o objetivo de atuar na educação básica. Segundo o relatório, os "melhores alunos" (ou alunos com maiores notas no teste) não optam pela docência, concentrando-se em carreiras mais rentáveis. Assim, a docência estaria relegada a um grupo de estudantes que tem, segundo as métricas do PISA, um déficit de, pelo menos, um ano de estudo em relação aos demais.

A segunda reflexão que desejamos evidenciar refere-se ao lugar que ocupam os egressos dos Cursos de Licenciatura em Matemática. Para isso, nos apoiamos no trabalho de Pinto, Souza e Melo (2021) que investigaram a atuação profissional do docente de matemática egresso do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE). Participaram da pesquisa 50 ex-alunos do curso, sendo que 29 atuavam em sala de aula, 7 estavam em cargos de gestão escolar e 14 optaram por não trabalhar com educação. As autoras concluem que o panorama do grupo analisado aponta algumas questões fundamentais quando se pensa na formação e atuação docente no contexto brasileiro, especialmente nas regiões de interior. Apesar de 70% dos sujeitos da pesquisa estarem atuando na área da educação, os relatos de dificuldade no exercício da profissão, a precariedade da carreira e o pouco estímulo financeiro seguem despontando como elementos estressores. Os que permanecem na docência são os que narram

efetivamente gostarem da profissão, mas isso, por si só, ainda não resolve o déficit de professores de matemática na região em que o estudo foi conduzido. Assim, cabe olhar com mais cuidado as questões que concernem não apenas a formação, mas a permanência dos docentes na carreira do magistério.

Em terceiro lugar, nosso estudo possibilita pensar sobre os deslocamentos da docência proposta pela escola moderna para a docência contemporânea. Na docência disciplinadora da escola moderna, os professores eram responsáveis por manter a ordem e disciplinar os alunos dispondo não apenas de saberes, mas de um conjunto de técnicas de domesticação (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), ocupando um espaço central no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, com a emergência de novos modos de ser docente, os professores passam a desempenhar um papel secundário no planejamento escolar, agindo como gestores do desenvolvimento do capital humano dos estudantes, buscando conquistar a satisfação não só de seus alunos, mas também a de seus familiares.

É importante ressaltar que não estamos sugerindo que as novas formas de ensino que surgem na contemporaneidade substituam completamente a docência que nasce com a escola moderna, com suas técnicas de disciplinamento e controle. Ambas as formas de ensino coexistem e acreditamos que continuarão a coexistir por um longo tempo. Nossa intenção foi identificar algumas mudanças e deslocamentos que ocorreram na transição do capitalismo industrial, que enfatizava o disciplinamento dos corpos, para o capitalismo financeiro orientado pelo neoliberalismo, que prima principalmente pelo entretenimento, pela leveza e pelo prazer.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer; OLIVEIRA, Sandra de. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor (a). *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93-107.

COSTA, Sílvia Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 2 fev. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAZ, Esther. **Entre la tecnociencia y el deseo**: la construcción de una epistemología ampliada. 2. ed. Buenos Aires: Biblos, 2010.

FISCHER, Rosa Maria. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009> Acesso em: 2 fev. 2023

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. *In*: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da sedução**. Democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. Barueri: Manole, 2020.

PINTO, Laydianne da Silva; SOUZA, Francisco Edisom Eugenio de; MELO, Carlos Ian Bezerra de. Escolha pela docência: estudo com egressos de uma Licenciatura em Matemática no interior do Ceará. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 5, n. 11, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/emd.e202114>. Acesso em: 2 fev. 2023

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVEIRA, Márcia Castiglio da. A produção de significados sobre a matemática nos cartuns. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2005, Caxambu. **Anais da 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1379507291582.doc>. Acesso em: 06 ago. 2005.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 160p.

WANDERER, Fernanda. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

12

*Igor Corrêa Pereira
Cristianne Famer Rocha*

A UNIVERSIDADE DO FUTURO SERÁ EMPRESARIAL?

**ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA FEDERAL BRASILEIRA**

Este capítulo pretende evidenciar os traços da racionalidade neoliberal contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) elaborado para o período compreendido entre 2016 e 2026, com o título de *Construa o futuro da UFRGS*. Em especial, o foco do estudo é discutir de que forma a introdução de uma nova gestão pública de feição neoliberal produz o direcionamento das ações e objetivos institucionais da universidade pública analisada e quais as implicações disso na visão, missão e objetivos a que se propõe esta instituição de ensino superior.

As referências teóricas da pesquisa se apoiam no pensamento de autores como Mauricio Lazzarato (2017); Pierre Dardot e Cristian Laval (2016); Monique Fonseca Cardoso (2016) e Marcelo Lima Celente (2018), que discutem o avanço da articulação da gestão pública e, em especial, a gestão de universidades públicas, com o modelo empresarial de administração, que configura a ampliação do predomínio da razão de mundo neoliberal sobre a gestão da educação superior.

A emergência do neoliberalismo se dá na transição da hegemonia do capital industrial para o capital financeiro. Este processo implica no aumento da intervenção do Estado sobre a sociedade. A ação do Estado sobre a população, o aprendizado, a educação, dentre outros aspectos sociais, é tão intensificada que Mauricio Lazzarato (2017, p.101) interroga sobre a existência de “algo como uma essência ou estrutura que se possa chamar mercado”. Para ele, o mercado parece uma imposição “dos homens, da sociedade e do Estado às leis da economia” (LAZZARATO, 2017, p. 101).

Para implementar essa intervenção alargada do Estado, com vistas a submeter a sociedade às leis da economia, Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p.301) identificam “um vasto movimento de reorganização das administrações públicas”, caracterizado como “nova gestão pública”, que “visa a mudar o Estado e, para isso,

inspira-se sistematicamente em lógicas de concorrência e métodos de governo empregados nas empresas privadas”

Ao analisar essa nova gestão pública no contexto das universidades públicas brasileiras, Monique Fonseca Cardoso (2016, p.67) aponta que o diagnóstico para introdução de políticas de reestruturação dessas universidades partiu do pressuposto que “a existência de competitividade e orientação para o lucro torna o setor privado mais eficiente”. Este pressuposto faria parte do ideário da nova gestão pública, inclusive das universidades públicas. No marco da introdução dessa nova gestão pública, aplicado ao estudo do planejamento estratégico adotado na elaboração do PDI da UFRGS, Marcelo Lima Celente (2018) identifica as origens das ferramentas de operacionalização do PDI em métodos de planejamento do setor privado. Segundo ele, “o Método Estratégico do Ensino Superior (MEES) é uma ferramenta de operacionalização do PDI originado em um método de planejamento empresarial” (CELENTE, 2018, p. 24).

A necessidade legal da existência do Plano de Desenvolvimento Institucional está contida no Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Assim, na seção II, que fala do Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Educação Superior (IES), fica determinado o credenciamento de instituições de educação superior de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas. Desta forma, uma IES pode ser considerada faculdade, centro universitário ou universidade. O Decreto assinala que é necessário um padrão satisfatório de qualidade para credenciar uma IES como universidade. Em seguida, o dispositivo legal arrola os documentos que devem instruir o pedido de credenciamento de uma IES. O PDI é um dos documentos exigidos (BRASIL, 2006).

Embora cite quatro documentos exigidos para o pedido de credenciamento da IES, o PDI é o único que o Decreto descreve pormenorizadamente elementos mínimos que deve conter, elencados em dez itens. Desta forma, o PDI de uma IES deve conter missão, metas e objetivo, projeto pedagógico, cronograma de desenvolvimento da instituição e de cada curso, o detalhamento da oferta de turmas e vagas na graduação, práticas de estágio, materiais didático-pedagógicos e avanços tecnológicos. Outra exigência assinalada é a descrição da qualificação do corpo docente e da organização administrativa da instituição. Em relação às instalações acadêmicas, o PDI deve especificar as condições das bibliotecas e laboratórios de ensino. É seu dever também conter um plano de promoção da acessibilidade e de atendimento prioritário destinado

(...) às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (BRASIL, 2006)

Por fim, o PDI deve apontar ainda a oferta de educação a distância, bem como de cursos e programas de mestrado e doutorado e demonstrar capacidade de sustentação financeira. O PDI da UFRGS ainda cita como base legal para sua existência o Decreto que institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015 (BRASIL, 2012); a lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014); o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2011 a 2020 (BRASIL, 2011); o Sistema Nacional Articulado de Educação (CONAE) (BRASIL, 2010); o Plano Estadual de Educação (PEE) (RIO GRANDE DO SUL, 2014); e, o Plano Municipal de Educação (PORTO ALEGRE, 2015).

Agora que já enumeramos os dispositivos legais que regulam o PDI, veremos a seguir os saberes acadêmicos que produziram esse documento necessário ao credenciamento da UFRGS como uma IES classificada como universidade. Nosso objetivo é evidenciar a relação dos saberes mobilizados pelo PDI com as perspectivas apontadas por Lazzarato (2017) e Dardot e Laval (2016) de uma instituição de ensino pública federal se adequando às leis da economia em seu viés neoliberal.

OS TRAÇOS DA VISÃO EMPRESARIAL NA GESTÃO DA UFRGS

A análise que fizemos do PDI 2016-2026 pretende destacar os conceitos que o constituem. Com isso, pretendemos evidenciar a relação dos saberes presentes neste documento, cujo objetivo é planejar as ações da UFRGS para o período de dez anos. Para isso, fizemos uma consulta às referências bibliográficas do documento, selecionando apenas as referências apontadas como publicações acadêmicas. Dos 33 títulos arrolados neste referencial, fizemos um recorte selecionando os títulos em língua portuguesa. Chegamos a doze publicações, das quais nós encontramos para consulta, em livre acesso, um total de nove. Acrescentamos ainda a indicação de bibliografia apontada por Marcelo Lima Celente (2018), que identifica que “o modelo de processo de planejamento estratégico concebido para uso pela UFRGS no PDI 2016-2026 foi publicado por Silva (2015)” (CELENTE, 2018, p. 34). Chegamos, portanto a dez publicações analisadas. Nestas publicações encontradas, fizemos uma leitura direcionada, procurando a menção da palavra *empresa* e em que circunstâncias ela aparece nos textos. Nossa discussão será a partir dessas menções, e do que elas nos trazem sobre o papel da

empresa como referencial de gestão de uma universidade pública, adotado para a elaboração do PDI da UFRGS 2016-2026.

No conjunto de textos analisados, encontramos um total de 86 menções à palavra *empresa*, que agrupamos em três grupos de circunstâncias em que a palavra estava inserida. No primeiro grupo, que consiste num total de 41 menções, o trecho do texto em que a palavra se inseria discutia a aplicação de modelos empresariais de planejamento estratégico nas universidades públicas. No segundo grupo, que reúne 35 menções, a palavra *empresa* foi empregada em discussões que caracterizavam exclusivamente aspectos da organização das empresas. E, no terceiro grupo, encontram-se menções à palavra *empresa* mais pontuais, como a referência a empresas catarinenses, ou empresas estatais, ou outras referências que são de caráter mais conjuntural. Vamos nos deter, portanto, nos dois primeiros grupos.

PRIMEIRO GRUPO: *A EMPRESA* COMO PARÂMETRO PARA A GESTÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

O primeiro reconhecimento de que as universidades utilizam modelos de gestão empresarial na ausência de modelos próprios foi trazido por Cristina Tereza Dias, Elenice Maria Magalhães e Telma Regina Barbosa (2006). Ao afirmar que o planejamento estratégico nas universidades ainda deixa a desejar, elas pontuam que uma das razões consiste na “ausência de modelos próprios de gestão para a organização educacional, fazendo com que se utilizem modelos ‘importados’ do contexto empresarial, sem adaptá-los à sua realidade” (DIAS et al, 2006, p. 3, grifo no original).

Já Rolando Juan Soliz Estrada (2001) se limita a afirmar a necessidade de implantar as técnicas de gestão de empresas em universidades públicas. Para ele, “assim como as empresas, as universidades brasileiras estão necessitando de uma reformulação gerencial de maneira a posicionar-se de forma mais competitiva no ambiente” (ESTRADA, 2001, p. 1). Ao falar sobre o planejamento estratégico na universidade, apesar de reconhecer diferenças importantes entre empresas privadas e instituições públicas, ele entende que “as características essenciais de organização de ambas tornam o conceito de planejamento estratégico aplicável às universidades, pois ele diz respeito à necessidade de estabelecer sua missão, seu papel e os seus objetivos” (ESTRADA, 2001, p. 2).

Ainda no campo das afirmações de que a gestão da empresa é um modelo para a gestão da universidade pública, Victor Meyer Júnior (2005) faz essa constatação destacando as fragilidades deste fato. Desta forma, para ele

(...) a prática de planejamento adotada nas universidades advém de modelos formatados para a área empresarial e, portanto, mais adequados a sistemas lineares e mecanicistas do que a sistemas complexos e frouxamente articulados - como é o caso das organizações acadêmicas. (p. 375)

A inadequação de modelos de planejamento estratégico empresariais a organizações universitárias também é destacado por Dias, Magalhães e Barbosa (2006). Apesar dessa ressalva, as autoras confirmam que são estes modelos os utilizados pelas universidades públicas, o que resulta “na inexistência de planos estratégicos diferenciados, flexíveis e que apoiem as estratégias destas organizações” (DIAS et al, 2006, p. 6).

Chama atenção que a dissertação que mais apresentou menções nesse grupo foi justamente a apontada por Celente (2018), conforme mencionamos anteriormente, como o estudo que embasou

o modelo de planejamento estratégico do PDI da UFRGS 2016-2026. Trata-se da dissertação de mestrado de Everson Pinto da Silva (2015), elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2015. O estudo foi intitulado de *Processo de Planejamento Estratégico em Universidades: um modelo para IFES*.

As duas primeiras menções à empresa, nesse estudo, são para negar que o modelo empresarial deva ser adotado no PDI de universidades. Assim, o autor afirma que “o planejamento estratégico em IFES não pode ser elaborado apenas pela simples adoção de elementos consagrados em empresas” (SILVA, 2015, p. 2). Ao definir o foco de seu estudo, Silva (2015, p.2) fala da necessidade de fazer uma revisão do planejamento estratégico nas universidades brasileiras e reforça sua intenção de pesquisa:

A busca por elementos do processo de planejamento observados em estudos aplicados em empresas ou quaisquer organizações que não sejam universidades, não constitui base para o entendimento das variáveis que podem influenciar o planejamento nas universidades públicas.

Embora tenha assinalado seu propósito de pesquisa, as dezessete menções restantes que fará ao longo do estudo, quando apresenta a revisão sobre o planejamento estratégico nas universidades brasileiras, vão evidenciar que os modelos são oriundos das organizações empresariais. Ele prossegue com a constatação de que há um baixo volume de literatura sobre processos estratégicos nas universidades, o que aparentemente reforça a utilização de modelos empresariais, ainda que não sejam adequados. Na quarta menção, cita um artigo com a afirmação que “modelos de planejamento estratégico das empresas não podem ser utilizados em universidades sem adaptações” (SILVA, 2015, p. 11). Já é uma afirmação que destoa do propósito firmado pela pesquisa, onde o autor afirma que estudos sobre planejamento de empresa não deveriam ser a base.

Na sexta menção à palavra *empresa*, o texto apresenta uma ferramenta organizativa advinda das empresas manufatureiras, e a transposição de modelos é tamanha que as universidades públicas são chamadas pelo autor de “empresas não-manufatureiras”. Na sétima referência, com o propósito de executar o planejamento operacional das IFES, apresenta um “modelo para gestão das estratégias aplicado em universidades que inclui três níveis de formulação: (a) corporativo (b) unidade de negócios e (c) funcional” (SILVA, 2015, p. 27). Tal modelo não deixa dúvidas sobre a sua origem no planejamento estratégico empresarial. Nesse modelo, as unidades acadêmicas são chamadas de “unidades de negócios” e as estratégias de tais unidades, dentro da hierarquia organizacional, teriam a função de definir “o mapa que orienta as diferentes estratégias desenvolvidas nas áreas funcionais da empresa” (SILVA, 2015, p. 27).

Na oitava alusão feita ao termo *empresa*, Silva (2015) indica que o planejamento estratégico leva tempo para se consolidar em qualquer organização, mas tem se ampliado nas universidades. Ressalta que o planejamento é associado a corporações empresariais, mas tem sido usado por universidades. Em seguida, menciona a origem do planejamento estratégico no contexto brasileiro, em organizações militares e empresas privadas. E, reitera, na décima referência, que o planejamento estratégico usado por empresas não pode ser usado sem adaptações pelas instituições públicas de ensino superior.

Ao prosseguir, Silva (2015) oferece mais detalhes sobre a adaptação necessária do modelo empresarial de planejamento estratégico para as universidades. Adverte que “as dificuldades na transposição das ferramentas teóricas da área empresarial para uma IFES requerem experiência e habilidade da equipe responsável pelo processo de planejamento estratégico” (SILVA, 2015, p. 56). Nas duas referências seguintes, o autor reforça a ideia que o planejamento estratégico é uma novidade necessária às instituições públicas de ensino superior advinda das empresas. Ele alega, à luz dos autores estudados, que o planejamento estratégico vindo de organizações

empresariais traria “às instituições [universidades públicas] os benefícios de uma técnica de gestão racional, altamente estruturada e orientada para o futuro” (SILVA, 2015, p. 76). Esta aparentemente é a inspiração do título do PDI da UFRGS 2016-2026: *Construa o futuro da UFRGS*. Parece implícita a necessidade de uma reforma de gestão que conduza de um modelo burocrático e ineficiente para uma nova gestão pública, inspirada pela forma como as empresas se organizam.

Na décima sexta menção à palavra *empresa*, o texto se detém sobre a importância da avaliação de desempenho. Assim, conforme o autor “avaliar o desempenho é crucial para a gestão, por ser o processo pelo qual a empresa analisa os seus resultados em comparação aos objetivos estratégicos planejados” (SILVA, 2015, p. 76). A avaliação de desempenho é um aspecto importante da inovação que passa a conduzir o serviço público pelo que Dardot e Laval (2016) chamam de “governo empresarial”. Os autores definem tal governo como assentados sobre

(...) os princípios da “gestão do desempenho” e emprega ferramentas importadas do setor privado, (indicadores de resultados e gestão de motivações mediante um sistema de incentivos que permitem um “governo a distância” dos comportamentos). Esse governo supõe um controle estrito do trabalho dos agentes públicos por meio de avaliações sistemáticas e a subordinação destes à demanda de “cidadãos-clientes” convidados a exercer sua capacidade de escolha diante de uma oferta diversificada, de acordo com o princípio do “controle pela demanda” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 305, grifos no original)

Para conseguir implantar as ações do planejamento estratégico realizado e mensurar o desempenho dessa implantação, Silva (2015, p.77) apresenta uma ferramenta denominada *Balanced Scorecard* (BSC), como “uma das ferramentas de desdobramento das ações aplicadas em universidades que aparecem com maior frequência em publicações”. Segundo o autor,

[...] a abordagem BSC tem se mostrado útil para todos os tipos de empresas, tanto privadas como públicas, no entanto, como as organizações governamentais em geral têm foco no serviço público, os resultados desejados são menos tangíveis, tornando a aplicação dessa ferramenta mais desafiadora. (SILVA, 2015, p. 77)

Na décima oitava alusão ao termo *empresa*, fica consignado um caso específico de empresa que orientou o planejamento de um setor universitário, nomeadamente a Pró-Reitoria de Planejamento da UFRGS. Assim, informa que “a pró-reitoria, cenário deste estudo, contratou uma empresa para prestar consultoria na elaboração de seu planejamento estratégico (2013-2016), obtendo como resultado um portfólio de 13 projetos estratégicos” (SILVA, 2015, p. 82). Desta forma, fica explícito que não se trata somente de um referencial teórico, mas da constatação de que o nível de subordinação ao modelo empresarial é tamanho que a unidade universitária citada contratou uma empresa para ajudar a elaborar o seu próprio planejamento estratégico.

Na última referência à palavra *empresa*, o autor afirma que “o estudo se trata de um modelo de processo de planejamento estratégico para IFE” (SILVA, 2015, p. 82) e, como já mencionamos, foi este estudo que subsidiou a elaboração do PDI da UFRGS 2016-2026. Desta forma, assim fica consignado o entendimento deste estudo sobre a relação entre empresa e universidade na construção do PDI desta última instituição:

Para realizar o planejamento estratégico nessas instituições, os gestores não devem utilizar a mesma base de métodos das empresas privadas sem que sejam realizados ajustes para o ambiente universitário. (...) Os modelos de planejamento presentes na literatura apresentam o planejamento sem a relação entre o PDI e o PG [plano de gestão], não servindo de orientação para que as universidades possam elaborar seus planos de forma integrada. Dessa forma, o objetivo dessa dissertação foi propor um

modelo de processo de planejamento estratégico para IFES. (SILVA, 2015, p. 109)

As demais menções deste grupo que relacionam a gestão de empresas à de universidades destacam sempre que é a organização privada o modelo para a pública, nunca o contrário. Como já dissemos, é o planejamento estratégico das organizações empresariais o parâmetro para o planejamento das IFES, pois a partir dele é possível estabelecer a missão, o papel e os objetivos da instituição. O PDI UFRGS segue exatamente essa estrutura.

SEGUNDO GRUPO: A ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL ESMIUÇADA EM DETALHES

No segundo grupo, que reúne vinte menções à palavra *empresa*, elas se agrupam basicamente em dois artigos, que enfocam quase que inteiramente aspectos detalhados de modelos de alinhamento estratégico em organizações empresariais. O primeiro dos artigos foi escrito por Andréa de Oliveira Gonçalves, Maciel Carlos Antunes, Antonio Isidro Filho e Antonio Benedito Silva Oliveira (2013), e se intitula *Maturidade do Alinhamento Estratégico entre o Plano Plurianual do Governo Federal e os Órgãos de Controle no Brasil*. A segunda publicação é de autoria de Vanderli Correia Prieto, Marly Monteiro de Carvalho e Adalberto Américo Fischmann (2009), sob o título de *Análise comparativa de modelos de alinhamento estratégico*.

O primeiro artigo é um estudo exploratório com abordagem quantitativa que, pelo seu formato, tornou-se importante contribuição “para a literatura do Alinhamento Estratégico (AE) e para o desenvolvimento de ferramentas para a avaliação da gestão pública” (GONÇALVES; ANTUNES; FILHO; OLIVEIRA, 2013, p. 31). Ao tratar sobre o conceito de alinhamento estratégico, que consiste no processo de

“comunicação da estratégia a todas as unidades compartilhadas da organização, de modo que todos colaborem para atingir os objetivos e metas, da melhor forma possível” (GONÇALVES; ANTUNES; FILHO; OLIVEIRA, 2013, p. 34), os autores citam a palavra três vezes no contexto em que fala das condições necessárias para a definição da maturidade do alinhamento estratégico de uma empresa, a última delas falando da importância da comunicação para o sucesso do alinhamento estratégico empresarial.

O segundo artigo faz dezessete menções à palavra *empresa*. As primeiras duas indicam o que as empresas pensam sobre a importância da estratégia para o sucesso empresarial. Desta forma, segundo a publicação:

Em particular, a pesquisa (...) junto a 160 empresas, durante um período de dez anos, revela que, dentre mais de 200 práticas administrativas, a execução da estratégia foi destacada como uma das quatro que são críticas para o sucesso empresarial. (PRIETO; CARVALHO; FISCHMANN, 2009, p. 317)

O texto prossegue focando em outros aspectos, como o conceito de alinhamento para a atuação de empresas diante de oportunidades e ameaças. Discorre sobre: a formulação e a implantação da estratégia nas empresas; o tratamento do alinhamento no sentido vertical para a definição e a concretização de estratégias por empresas; um modelo de estratégia de empresas; a implantação das estratégias nas empresas; as condições de sobrevivência das empresas no médio e longo prazo; os obstáculos externos à implementação de estratégias das empresas; a visão da empresa baseada em recursos; as empresas que conhecem a implementação de estratégias; os modelos que devem refletir o ambiente em que as empresas estão inseridas; a aplicação de um modelo para uma circunstância de alinhamento em empresas; e, de como confrontar ações relevantes para alinhar a prática adotada por empresas.

A indagação parece-nos inevitável. Por que um texto que trata minuciosamente os aspectos do alinhamento estratégico nas empresas está presente nas referências acadêmicas do PDI UFRGS 2016-2026? Não nos parece outra resposta possível que não a confirmação do que todos os textos anteriores indicaram: a empresa é o parâmetro que guia o processo de construção do PDI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação conduzida aqui seguiu um caminho diverso do que vem sendo naturalizado em diagnósticos sobre o tamanho do Estado e das instituições públicas de ensino superior, com o avanço da racionalidade neoliberal. A análise das referências teóricas em que se baseou o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS 2016-2026 apontam para uma UFRGS gerida segundo os pressupostos e ferramentas organizativas das instituições empresariais. Diferente do temor por alguns levantado, a privatização não consiste em redução do papel do Estado. Consiste em um Estado alargado, e a UFRGS, como parte de sua estrutura, é chamada à necessidade de se adequar a uma nova gestão pública situada no que Dardot e Laval (2016) chamaram de “governo empresarial”, que se trata de empregar métodos de gestão das organizações empresariais.

Trata-se, portanto, de uma reconfiguração da gestão pública, que parte da aceitação da necessidade de reformular a burocracia da gestão, ineficiente e emperrada, por uma nova gestão pública, que seja capaz de adaptar as ferramentas organizativas das empresas. Em consonância ao título do PDI da UFRGS 2016-2026 - *Construir o futuro da UFRGS* -, a adoção dessas estratégias parece ser suficiente para construir um futuro adequado ao planejamento e alinhamento estratégico das organizações empresariais. Ainda que alguns trechos dos artigos que fazem parte do referencial do PDI tenham alertado

que empresas são diferentes de universidades públicas, o principal documento que referenciou o modelo de PDI da UFRGS defende a premissa que o parâmetro é o planejamento estratégico empresarial, que precisa ser eficientemente adaptado pela equipe diretiva da UFRGS, considerando a realidade de uma universidade pública.

Tal futuro é o da maximização do desempenho, no dizer da própria missão do PDI UFRGS, qual seja, o de alcançar a excelência em todos os níveis, nacional e internacionalmente. O planejamento pode ser mudado? A pergunta anterior a essa é se nós queremos que o planejamento seja mudado. A ação humana, a ação da comunidade acadêmica que faz a UFRGS pode avaliar se efetivamente o futuro pretendido para a Instituição é o de se assemelhar cada vez mais a uma organização empresarial ou se, por outro lado, podemos nos alinhar estrategicamente a outros horizontes, que façam maior sentido se sejam mais condizentes ao que desejamos de uma universidade pública.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniel Pereira; OTA, Nilton Ken. Uma alternativa ao neoliberalismo. Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo sociologia**, v. 27, n. 1, p. 275-316, São Paulo: 2015.
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? **Revista de administração pública**, v. 30, n. 4, p. 74-86, 1996.
- ARGUIN, Gerard. O Planejamento Estratégico no Meio Universitário. **Estudos e Debates** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, n. 16, p. 132, Brasília: 1989.
- AZEVEDO, Creuza Silva. Planejamento e gerência no enfoque estratégico-situacional de Carlos Matus. **Cadernos De Saúde Pública**, v. 8, n. 2, p. 129-133, 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702015000100275 Acesso em: 3 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf> Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12593&ano=2012&ato=87dUzaE1kMVpWTF9c> Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE 2014-2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPg 2011-2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020> Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Sistema Nacional Articulado de Educação** – CONAE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf Acesso em: 5 mar. 2023.

CARDOSO, Monique Fonseca. **A influência da nova gestão pública sobre o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) no nordeste brasileiro.** 2016. 306f. Tese (Doutorado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2016.

CELENTE, Marcelo Lima. **Planejamento Estratégico Participativo em Universidades Federais:** uma proposta para implementação em uma unidade acadêmica da UFRGS. 100f. (Dissertação em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2018.

CUNHA, Cristiano J. **Planejamento Estratégico em Universidades. Publicação do NEST-** Núcleo de Estudos - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 1995.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Teresa Cristina; MAGALHÃES, Elenice Maria; BARBOSA, Telma Regina. **Elementos que Influenciam o Planejamento Estratégico em Universidades:** Um Estudo de Caso. Encontro de Administração Pública e Governança, v. 1, p. 1-16, 2006.

ESTRADA, Rolando Juan S. Os rumos do planejamento estratégico nas instituições públicas de ensino superior. **Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção** (XXI: 2001: Salvador) Salvador: Faculdade de Tecnologia e Ciências, 2001.

GONÇALVES, Andreia Oliveira. Maturidade do Alinhamento Estratégico entre o Plano Plurianual do Governo Federal e os Órgãos de Controle no Brasil. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 16, n. 2, 2013.

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

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MEYER JR., Víctor. Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico: um estudo de universidades brasileiras. **Revista Alcance**, v. 12, n. 3, p. 373-390, set/dez. 2008.

MIZUEL, Glener Alvarenga. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, v. 47 n. 5 p. 145-164, Rio de Janeiro: set/out. 2013.

MORITZ, Mariana Oliveira. A implantação do planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina** - GUAL, v. 5, n. 1, p. 228-249, 2012.

PORTO ALEGRE. **Plano Municipal de Educação** – PME 2015-2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-porto-alegre-rs>. Acesso em: 5 mar. 2023.

PRIETO, Vanderli Correia; CARVALHO, Marly Monteiro; FISCHMANN, Adalberto. Análise comparativa de modelos de alinhamento estratégico. **Production Journal**, v. 19, n. 2, p. 317-331, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Plano Estadual de Educação – PEE. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SANTOS, Jane Lucia Silva; FREITAS JUNIOR, Olival de Gusmão; VARVAKIS, Gregorio; BARBIRATO, João Carlos Cordeiro. Modelo de Planejamento Estratégico em uma Universidade Pública Brasileira: Desenvolvimento e Implementação na Universidade Federal de Alagoas. **Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis: 2009.

SILVA, Everson Pinto. **Processo de Planejamento Estratégico em Universidades**: um modelo para IFES. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 128 p. Porto Alegre: 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**: Construa o futuro da UFRGS. Porto Alegre: 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148942>. Acesso em: 9 mar. 2023.

VIANNA, Ilca Oliveira A. Planejamento Estratégico e Participativo: Elaboração, Fatores Facilitadores e Dificultadores de sua Implantação na Universidade. NUPEAU/UFSC – **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis: 2004.

13

*Maria Cristina Schefer
Thaís Janaína Wenczenovicz*

**A LEI 9.394/96 INCOMODOU
MUITA GENTE, A 12. 296/2013
INCOMODOU MUITO MAIS:
AS LDBEN E A GARANTIA DE DIREITOS SOCIAIS**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em terceira promulgação (1996), está com quase 30 anos. Graças à sua vinculação com a Constituição de 1998, a Constituição Cidadã, podemos afirmar que é o documento central para a garantia do Direito Fundamental Social à educação no Brasil.

Neste estudo, desafiamo-nos a demonstrar no texto da LDBEN (Lei 9.394/96) as “pequenas” vantagens que ela tem operado em benefício de ações afirmativas, quando comparada a documentos similares anteriores, a saber: LDBEN, Lei 4.024/61 e LDBEN, Lei 5.697/71. Focaremos aqui, mesmo que rapidamente, na escolarização de pessoas com deficiência e dos povos tradicionais indígenas e negros (pretos e pardos), bem como na necessidade de profissionalização da classe trabalhadora.

Salientamos que não há como falar da LDBEN em vigor, sem nos referirmos à sua revisão a partir da Lei 12.296/2013 e acenarmos para os desdobramentos prático-afirmativos desse documento entre os anos de 2004 e 2015. Ao demarcarmos esse interstício, mais do que conferir méritos aos governantes que estiveram à frente do Brasil nesses 11 anos, pretendemos demonstrar que as agendas públicas educacionais, indo além de recursos e além de letras impressas, precisam de vontade política específica.

LEI 9.394/96: AFIRMAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO

Com vistas a retomar o potencial tácito da LDBEN, cabe uma revisão histórica de suas promulgações, visto que seus textos precisam ser lidos em meio ao entendimento de que são documentos

de tempos vividos e de que delimitaram no passado e delimitam no presente o campo educacional brasileiro. Desse modo, vale salientar, na primeira e na segunda LDBEN, marcas escolares excludentes, seja no que diz respeito à segregação ou a uma seletividade normatizadora de pessoas para as escolas comuns, seja no que se refere à orientação para matrizes curriculares aculturais, desconsiderando a multiplicidade humana que se encontrava nas salas de aula. Acenamos, ao mesmo tempo, para o caráter humanizador da terceira LDBEN, Lei 9.394/96, atualmente em vigor, por ter sido promulgada após a Constituição Cidadã de 1988, portanto, derivante do previsto no Art. 205, que define: “A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A mudança de concepções da escolarização brasileira constante na LDBEN de 1996 pode ser evidenciada na comparação de impressos em legislações anteriores, como, por exemplo, quanto à determinação linguística. Na Lei 4.024/1961, lê-se: “Artigo 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 1961); a mesma exclusividade da língua portuguesa manteve-se no Artigo 1º da Lei 5.692/71: “§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional” (BRASIL, 1971), o que é ratificado de maneira mais esdrúxula no Art. 4º da Lei 7.044/82, que acrescenta o componente cultural para justificar a exclusividade linguística, na seguinte redação: “§ 3º No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como *expressão da cultura brasileira*” (BRASIL, 1982, grifos nossos).

Desse modo, o legislador desconsiderou a prática de mais de 160 línguas e dialetos entre os 305 povos indígenas do país (IBGE, 2010). Ao fazê-lo, fortaleceu a fronteira cultural no processo educativo, já com matrizes curriculares descomprometidas com a

pluralidade humana, trazendo narrativas eurocentradas até mesmo sobre a formação do Brasil. Ao desconsiderar a multiplicidade étnica brasileira, a LDBEN não levou em conta que “a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem” (Bakhtin, 2000, p. 346). Além disso, ao negar a diversidade linguística, que é representativa da cultura, também abriu mão, segundo Bourdieu (2000), da legitimidade do locutor ou do professor para falar sobre algo, para ensinar, para ocupar o papel de “autoridade social” no discurso.

Em reparação a esse evento excludente, a Lei 9.394/1996, em harmonia com o previsto na Constituição Cidadã (1998) quanto à autonomia dos povos originários, definiu, em seu Artigo 32, que: “§ 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Dessa escrita, derivou-se, desde então, uma série de políticas públicas em favor do ensino diferenciado, bilíngue, decolonizador.

Outro exemplo dessa troca de linhas excludentes por linhas afirmativas para a educação na legislação educacional é o da segregação de corpos nas/para as escolas, já que a Lei 4.024/1961 previa no Art. 88 que:

A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, texto original).

Na contramão desse movimento separatista, a LDBEN de 1996 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a garantir o acesso incondicional às escolas comuns, conforme pode ser lido no Art. 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, *preferencialmente na rede regular de ensino* (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Vale observar, na LDBEN de 1961, a permissão para não matricular os filhos na escola, concedida aos familiares ou responsáveis quando desprovidos de renda ou quando esses filhos tivessem anomalias. Essas “concessões” eram previstas nos seguintes termos:

Art. 29. Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária. Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. *Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança.* (BRASIL, 1961, grifos nossos, texto original).

Nesse sentido, é bom que pensemos sobre os investimentos públicos em educação, visto que, nessa primeira LDBEN, Lei 4.024/61, a União estava obrigada a aplicar, no mínimo, 12% de sua receita de impostos na educação, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 20%. Além disso, nas entrelinhas dessa LDBEN, havia certa condescendência para que o governo pudesse não atender a todos, conforme segue:

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação,

de sorte que se assegurem: 1. o acesso à escola do maior número possível de educandos; 2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; 3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico; 4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes; (BRASIL, 1961, grifos nossos, texto original)

Além disso, nos subitens 3 e 4, está evidenciado o foco no estudante que fez a travessia do Ensino Primário (atuais Anos Iniciais do Ensino Fundamental) para o Ensino Secundário (atuais Anos Finais do Ensino Fundamental), ou ainda, para o Ensino Médio (similar ao atual Ensino Médio). Desse modo, os governantes centravam o financiamento após a escola ter operado certa “seleção natural” nas salas de aulas, em meio a um cotidiano de pouca cultura escolar. A dualidade escolar aparece como regra no documento, em que, para as camadas empobrecidas, um ensino profissionalizante, pautado no fazer, foi o socialmente indicado. Já o ensino propedêutico, pautado no pensar, na cientificidade, esteve reservado aos oriundos de famílias com rendimentos significativos.

Atualmente, na LDBEN 9.394/96, o Ensino Fundamental (com nove anos de duração) deve ser assegurado pelos estados e priorizado pelos municípios. Os percentuais mínimos para o investimento em educação foram elevados para todos entes federados, que são corresponsáveis pela manutenção dos sistemas de ensino. Leia-se o constante no Art. 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Em relação à segunda LDBEN, a Lei 5.992/71, também conhecida como a Lei da Reforma do Ensino de 2º Grau, cabe refletirmos sobre a compulsoriedade à profissionalização que esse marco legal trouxe, nos seguintes termos:

Art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho* e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, grifos nossos, texto original).

Ao definir o ensino profissionalizante como regra, o legislador ignorou as diferentes realidades dos estados brasileiros, a fragilidade de criar cursos na euforia desenvolvimentista, sem previsão de aumento de recursos, sem planejamento. Como não poderia ser diferente, a qualidade da formação profissional obrigatória oscilou, segundo Kuenzer (1991); a maioria das escolas estaduais optou pela oferta de cursos com terminalidades curtas, cumprindo, mesmo que precariamente, com o demandado e o previsto no "Art. 22. O ensino de 2º grau *terá três ou quatro séries anuais*, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente" (BRASIL, 1971, grifos nossos). Já as escolas agrotécnicas e técnicas federais, com larga experiência e estruturas físicas e de pessoal, mantiveram a excelência de seus cursos. Quanto aos estudantes das "boas famílias", eles buscaram a profissionalização em escolas particulares, onde os currículos disfarçaram a ênfase no ensino propedêutico e o foco no Ensino Superior, para atenderem à demanda da profissionalização.

Diante disso, essa reforma, que tramitou apenas 40 dias no Congresso e teve aprovação sumária, não demorou a mostrar-se insustentável. Mesmo assim, só 11 anos depois, com a promulgação da Lei 7.044/82, é que a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º Grau foi flexibilizada. Textualmente falando, o documento teve o termo "qualificação" substituído por "preparação" para o trabalho, como pode ser lido no Art. 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *preparação para o trabalho* e para

o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1982, grifos nossos, texto original).

Assim, por um lado, se a qualificação para o trabalho era uma exigência do mercado, uma necessidade para os estudantes oriundos das famílias de baixa renda, por outro, os governantes não quiseram aumentar os investimentos na educação.

Novamente, foi a Lei 9.394/96, com seus princípios humanistas, que preencheu a lacuna para a implementação do ensino profissionalizante em nível de Ensino Médio produzido na década de 1970. Tanto que a Educação Profissional se tornou modalidade específica, conceituada na LDBEN nos seguintes termos:

[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, *facultativamente*, a *habilitação profissional* poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, chamamos atenção para o fato de que a LDBEN de 1996 possibilitou a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Lei 11.892/08, que instituiu os Institutos Federais de Educação. Entre os seus objetivos, destacamos, no Art. 7º:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente* na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Ao contrário do ocorrido em 1971, ao criarem a Rede Federal de Educação, os governantes assumiram compromisso financeiro com a manutenção dessa oferta, evidenciando a prioridade formativa para os jovens oriundos da classe trabalhadora.

Até aqui, tentamos ser pragmáticas na evidenciação dos avanços operados pela Lei 9.394/96 em relação às duas outras LDBEN que a antecederam. Focamos apenas em questões de efeitos práticos nas instituições de ensino, referentes a três pontos: a segregação de corpos na escola; o erguimento de fronteiras étnicas; e a dualidade curricular. Entretanto, na próxima seção, buscamos exemplificar o caráter decolonial dessa lei educacional, que desde a sua implementação não parou de se retroalimentar positivamente em favor da educação como direito social.

QUE PRINCÍPIOS SÃO ESSES? SERVEM A QUEM?

Se a classe trabalhadora conseguiu comemorar a promulgação da terceira LDBEN, a classe detentora do poder capital, a minoria populacional, pode ter entendido a Lei 9.394/96 como uma ameaça. Esse bem/mal-estar classista, essa crise de interesses, podem ser exemplificados na leitura dos princípios contidos no documento, a saber:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em

estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - *consideração com a diversidade étnico-racial*. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O princípio XII, incluído entre uma série de outros, a partir de um exercício revisional da LDBEN, regulamentado pela Lei 12.296/2013, precisa ser grifado, pois não podemos esquecer que o Brasil foi o país que manteve o processo escravizador do povo preto por mais tempo, em três séculos de espoliação humana. Além disso, nos primórdios do evento colonizador do país, segundo Prézia (2017), a mão governamental exterminou cerca de dois milhões de indígenas. Em suma, a inclusão desse princípio XII na Lei 9.394/96 pode ser entendida como uma verdadeira tomada de partido dos governantes em favor dos clamores dos povos originários.

Nesse sentido, é bom que falemos nas leis derivantes que, nos arredores da Lei 9.394/96, já vinham sendo sancionadas. Inicialmente, citamos a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, com vistas a garantir à população negra (pretos e pardos, conforme IBGE), “a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. (BRASIL, 2010). Entre as garantias regulamentadas nesse estatuto, salientamos os direitos sociais personalizados, colorizados, como os direitos à educação, à cultura, à saúde, à moradia, enfim, à vida digna.

Sublinhamos também a criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), descrito no Art. 37 “como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as

desigualdades étnicas existentes no País” (BRASIL, IDEM). Apesar de o Sinapir ter sido instituído na esfera federal, o legislador, nesse mesmo documento, conclama os estados, o Distrito Federal, os municípios, a sociedade civil e a iniciativa privada a aderirem ao sistema. Em suma, a partir dos objetivos postos para o Sinapir, podemos afirmar que a criação do sistema foi uma estratégia importante, se não decisiva, para a otimização do Estatuto da Igualdade Racial no País, como podemos ler:

Art. 48. São objetivos do Sinapir: I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas; II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra; III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais; IV - *articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica*; V - *garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas*. (BRASIL, 2010, grifos nossos).

A garantia de oportunidades de trabalho e o aumento de renda do povo negro, a quem, costumeiramente, no Brasil, vinham sendo destinadas vagas de menor prestígio nos ambientes profissionais, ganharam destaque no Estatuto da Igualdade Racial e, por conseguinte, implicaram metas e estratégias robustas nas agendas públicas. Salientamos os excertos que seguem, no Estatuto da Igualdade Racial, Art. 39.

O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas. § 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população

negra. [...] 7ª O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização. (BRASIL, 2010, grifos nossos).

Possivelmente como desdobramento dos compromissos firmados a partir do Sinapir (2010), foi sancionada uma das mais importantes leis no que concerne à reparação da desigualdade étnico-racial e à coibição da segregação humana nas instituições de ensino. Trata-se da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei das Cotas. Destacamos aqui o redigido em seu Art. 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas [...] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012, grifos nossos).

A Lei das Cotas mudou de forma contundente os destinatários dos cursos técnicos e superiores das instituições federais, irrompendo, na sequência, a partir de incentivos financeiros, nas universidades de modo geral. O fato de o legislador definir essas cotas por curso, por turno, garantiu a formação de profissionais para áreas até então pouco acessíveis a oriundos da classe trabalhadora e a moradores das periferias, geralmente submetidos à “pedagogia do destino” (SCHEFER, 2016), ao ensino a menor.

No mesmo ano, colaborando com a nutrição dessa educação étnico-racial, salientamos outro documento que também garantiu melhorias. Trata-se do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse documento define como destinatários dessas ações:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, *os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;* (BRASIL, 2010, grifos nossos).

A educação do campo, grosso modo, até então, era entendida como aquela destinada a estudantes provenientes de famílias integrantes do Movimento Sem Terra (MST), praticada no país desde a década de 1980 em acampamentos/assentamentos e, portanto, política e geograficamente frágil. Também por isso, reiteramos a importância do Decreto 7.352/2012, pois, ao mesmo tempo em que elevou a educação do campo a uma Modalidade de Ensino, portanto, transversal a todos os níveis, operou a remarcação dos sujeitos do campo, criando possibilidades para que os estudantes aquilombados, aldeados, ilhados, etc., passassem a ter a opção de permanecer em seus territórios.

Retomando o foco no ensino de pessoas com deficiência e nas relações que estabelecem em instituições de ensino, a partir da ampliação de direitos sociais efetivada na promulgação da LDBEN, 9.394/96, vale salientar a alteração da redação de seu Art. 4º, também mediante exercício revisional efetuado pela aprovação da Lei 12.296/2013. Inicialmente, com referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a LDBEN de 1996 trazia o seguinte: "III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996). Em 2013, os governantes esmiuçaram esse direito, dirimindo possíveis dúvidas, tanto em termos de níveis de ensino e modalidades para a oferta do AEE, quanto em relação aos destinatários, na seguinte reescrita:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, enfatizamos a tomada de partido desses governantes diante dos clamores das pessoas com deficiência, bem como de seus familiares, que muitas vezes ficavam à mercê da “boa vontade” de gestores públicos para acessarem os recursos necessários a um processo educativo singular para os filhos.

Dois anos depois da promulgação da 12.296/ 2013, que potencializou a LDBEN em vigor, foi aprovada a Lei 13.146/ 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Se, no campo educacional, a abertura de portas para as pessoas com deficiência já havia provocado uma mudança de paradigmas sem precedentes, nas escolas, com a aprovação do Estatuto, a sociedade em geral, foi conclamada a garantir direitos à categoria. Salientamos aqui o direito social ao trabalho das pessoas com deficiência, previsto no Art. 37:

Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho. Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes: I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho; II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho; III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada; IV -

oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à *definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais*; V - realização de avaliações periódicas; VI - articulação intersetorial das políticas públicas; VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil. Art. 38. *A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.* (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Diante do disposto no Art. 37 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, compreendemos que os legisladores, os governantes, deram continuidade à política educacional que já estabelecia o direito à formação profissional à categoria, garantindo-lhe postos de trabalho específicos. Compulsoriamente, as corporações e as instituições públicas tiveram que rever suas políticas de responsabilidade social e incluir outros tipos físicos nos ambientes de trabalho.

Nesse cerco protetivo-documental para a garantia da vida digna aos povos tradicionais negros e indígenas e às pessoas com deficiência, a partir do direito a uma educação pautada em currículos sensíveis e culturalmente incluídos, a preparação para o mundo do trabalho, em meio à ampliação da oferta de cursos profissionalizantes na Rede Federal de Educação nos Institutos Federais (IFs) em todo o país, pode ser vista como providencial. Os IFs “guardam a natureza de relações sociais, econômicas, culturais e políticas, que mediam essa modalidade de ensino” (FRIGOTTO, 2015, p. 92). De acordo com os dados acessados no *site* do Ministério da Educação (MEC), em 2006, havia 144 unidades de ensino técnico e tecnológico; em 2018, esse número chegou a 659.

Essa expansão e a interiorização de instituições públicas de ensino também se deram no campo universitário. Salientamos aqui, no Rio Grande Sul, a criação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) em 2008, a criação da interestadual Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2009 e também a criação da binacional

Universidade Latino-Americana (Unila) em 2010. “Enfim, nunca antes neste País...”

Entretanto, acerca desse interstício, mesmo que tenham ocorrido conquistas para os oriundos da classe trabalhadora, elas aconteceram à luz do consentimento neoliberal, portanto, conforme Viola (2021, p. 154-155):

projetos educativos e pessoas, indivíduos e setores sociais inteiros foram alçados à possibilidade de ir para a escola, de ir para a universidade, de se fazer perguntas. Havia políticas para isso, mas, eram setores, e às vezes, para fazer essas políticas, recursos do estado eram encaminhados para outros setores, que não a classe trabalhadora, executarem a obra, mas tinha emprego. As obras públicas produziram emprego, foi fascinante, uma experiência maravilhosa, uma aprendizagem maravilhosa. Então, me parece que era um projeto de um setor da sociedade brasileira, aliado a um setor de uma outra classe, e que num determinado ponto, essa classe disse: ‘agora chega!’

QUAIS AS CHANCES DE GARANTIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS À EDUCAÇÃO QUANDO NEOLIBERAIS SOBEM A RAMPA?

A educação como Direito Humano e Direito Fundamental Social traz em sua trajetória o impacto de insurgir e submergir em face da desassistência do Estado. Comumente, em tempos de crise do capital, os primeiros a serem alijados são os direitos fundamentais, em ataque direto ao Estado de Bem-Estar Social. O Estado de Bem-Estar Social (Ebes), em termos gerais, pode ser definido como

“responsabilidade estatal, no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos”, o que “não pode ser compreendido apenas em termos de direitos e garantias. Insta destacar que as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e outros entrelaçamentos em termos de provisão social” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 99).

Em se tratando de Brasil, na questão do Estado de Bem-Estar Social, o *welfare* geralmente é discutido por duas leituras: a primeira, que se tornou mais conhecida, afirma sua inexistência no decorrer da trajetória histórico-social; a segunda considera que há semelhanças no sistema brasileiro, acompanhando o cenário internacional, mas especialmente a partir da Constituição de 1988. Neste último caso, haveria uma combinação de políticas restritas com políticas universais, generosas, estas configuradas no texto constitucional.

Assim, o Estado de Bem-Estar Social, atrelado ao neoliberalismo, infere e interfere no direito fundamental social à educação. Desde o advento da crise do capital dos anos 1970 e, principalmente, nos anos 1990, seguiu-se um processo de redução do Estado de Bem-Estar Social, sob a alegação de limitações fiscais, mas também em nome da restauração dos valores do mercado, inclusive, de seu poder autorregulador.

Dessa forma, enquanto esse poder não se apresenta, busca-se superar a persistente “crise” de superacumulação pela via dos ativos físicos/econômicos e dos fundos públicos, que continuam a ser cada vez mais mobilizados, em privatizações, concessões, renúncias fiscais, créditos subsidiados e investimentos em infraestrutura. Essas vias de enfrentamento das crises atingem gravitacionalmente a educação e o contexto escolar. O resultado encontra-se na opção sistemática dos gestores públicos de negarem investimentos na educação, a exemplo da ausência de infraestrutura adequada nas escolas, como acesso à água potável e a banheiros em condições de uso, um problema enfrentado por pelo menos 14,7 milhões de estudantes brasileiros. (INEP, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação no Brasil é um Direito Humano e Direito Fundamental Social. Cabe à União, conforme o texto constitucional, parcela de responsabilidade: Art. 211, § 1º “[...] garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios” (BRASIL, 1988).

Este convite para revisitarmos as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e documentos derivados foi uma chamada de atenção pedagógica para a importância dos governantes no que se refere à garantia de direitos sociais, como educação e trabalho. Ao mesmo tempo, salientamos que, neste Brasil capitalista “por natureza”, a negociação com o pensador neoliberal é inevitável, cabendo à maioria da população brasileira (a classe trabalhadora) definir no voto, em cada lugar/tempo histórico, qual o projeto de sociedade que lhe garantirá ou negará os direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. de 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: março de 2013.

BRASIL. **Decreto 7.352** de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: abr. de 2023.

BRASIL. **Lei 12.796** de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: abr. de 2023.

BRASIL. **Lei 13.146** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessível em: abr. de 2023.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: março de 2023.

BRASIL. **Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 27 de mar. de 2023.

BRASIL. SETEC/MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepção e Diretrizes. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 de mar. de 2023.

BAKTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 261 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 460 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas. /n: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Coord.), **Ofertas formativas e características regionais: A Educação Básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015, p. 85-99.

INEP. Censo Escolar. **Base infraestrutura escolar**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. 2ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1991. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002671.pdf>. Acesso em: março de 2023.

SCHEFER, Maria Cristina. **A pedagogia do destino**: um estudo etnográfico. Curitiba: CRV, 2016. 104 p.

VIOLA, Solon. A insustentável fluidez da Declaração Universal dos Direitos Humanos: uma aula necessária com Solon Viola. [Entrevista concedida a] Maria Cristina Schefer. **Entre-telas com pesquisadores sociais indisciplinados** [recurso eletrônico] p. 147-161. São Paulo, SP: LiberArs, 2021.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ORGANIZADORAS

Ana María Bermúdez Alfaro

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre (2016) em Antropologia pela Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Especialista (2012) em Currículo e Pedagogia pela Universidad de los Andes - Bogotá (UNIANDÉS). Graduada (2010) em Linguagens e Estudos Socioculturais com opção acadêmica em Antropologia pela UNIANDÉS. Seus interesses de pesquisa envolvem juventudes, experiências sociais do tempo e metodologias qualitativas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0079407949080528>

Camila Alves de Melo

Professora do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil e em Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia e Bacharela em Biblioteconomia pela UFRGS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0344146024122432>

Fernanda Wanderer

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrando a Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. É doutora (2007) e mestre (2001) em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), especialista (1999) em Formação do Professor de Matemática pela UNISINOS e graduada (1997) em Licenciatura em Matemática pela UFRGS. Integra o NECCSO - Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação matemática, estudos foucaultianos, docência contemporânea.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9250845249062534>

AUTORES E AUTORAS

Ana María Bermúdez Alfaro

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre (2016) em Antropologia pela Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Especialista (2012) em Currículo e Pedagogia pela Universidad de los Andes - Bogotá (UNIANDÉS). Graduada (2010) em Linguagens e Estudos Socioculturais com opção acadêmica em Antropologia pela UNIANDÉS. Seus interesses de pesquisa envolvem juventudes, experiências sociais do tempo e metodologias qualitativas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0079407949080528>

Bruna Flor da Rosa

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Analista de Sistemas e Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atualmente, é professora e pesquisadora no IFRS na área da informática. Suas pesquisas são relacionadas aos impactos das tecnologias digitais na sociedade e na produção de sujeitos na racionalidade neoliberal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7047416895280012>

Camila Alves de Melo

Professora do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil e em Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia e Bacharela em Biblioteconomia pela UFRGS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0344146024122432>

Cristianne Famer Rocha

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6227320473881539>

Fernanda Longo

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra (2019) em Educação pela UFRGS e Licenciada (2011) em Matemática pela UFRGS e especialista em Estudos Culturais na Educação Básica pela mesma instituição. Atua como professora dos Anos Iniciais na rede privada de Porto Alegre. Desenvolve pesquisas relacionadas aos processos de docência dos saberes matemáticos escolares nesta faixa etária com as lentes teóricas do pós-estruturalismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5324070998994225>

Fernanda Wanderer

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrando a Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. É doutora (2007) e mestre (2001) em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), especialista (1999) em Formação do Professor de Matemática pela UNISINOS e graduada (1997) em Licenciatura em Matemática pela UFRGS. Integra o NECCSO - Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação matemática, estudos foucaultianos, docência contemporânea.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9250845249062534>

Fernando Fogaça

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor adjunto do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da mesma instituição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4803852399087097>

Gicele Weinheimer

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrando a linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Mestra em Educação pela UFRGS. Bacharela e Licenciada em Filosofia pela mesma Universidade. Professora do Instituto Estadual Couto de Magalhães, pertencente à Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3643406579392216>

Igor Corrêa Pereira

Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9655335146813656>

Lucas Cabral Ribeiro

Licenciado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Mestre em História (UPF). Atualmente, é Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atua como gerente de escola no SESI-RS. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Disciplinamento (GPED- CNPq) e do Núcleo de pesquisadores dos Estudos Culturais e Foucaultianos (NECCSO). Seus principais temas/áreas de interesse são: filosofia, sociologia, história da educação, formação de professores, currículo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e racionalidade neoliberal e educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6615108527668654>

Lucas Nascimento Braga Silva

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atualmente é professor de Música na Rede Municipal de São José do Sul, tendo atuado também como professor de Artes no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Tem se dedicado a pesquisas que mobilizam o pensamento sobre formação de professores, juventudes, currículo escolar e educação musical.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6872735206688950>

Maira Graciela Daniel

Mestre em Sociologia. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com bolsa Proex/CAPEs. Professora de Sociologia da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (Novo Hamburgo/RS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5642035734349090>

Marcos Goulart

Filósofo e Doutor em Educação. É professor do Departamento de Teoria e Fundamentos (DTF) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Pós-Críticos e Decoloniais (UFAM) e membro pesquisado do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (UFRGS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8281463513584433>

Maria Cristina Schefer

Professora Ajunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UERGS); curso de Pedagogia (Litoral Norte); Linha III: Mestrado Profissional em Educação. Membro da Rede Estadual de Educação em Direitos Humanos (ReEDH). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade Étnico-Racial e Direitos Humanos (GEDERDH).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6995402177531843>

Matheus Trindade Velasques

Licenciado em Letras Português-Inglês e respectivas Literaturas (2011) e Mestre em Letras (2013) pela Universidade Federal de Pelotas. É professor do Instituto Federal Catarinense desde 2016, trabalhando com turmas de Ensino Técnico Integrado e Ensino Superior. Atualmente, é doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, investigando novos modos de ser docente na contemporaneidade.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0073807656511272>

Renata Sperrhake

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS/CNPq) e do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5545666956307919>

Roberto Rafael Dias da Silva

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3180659616699939>

Silvane Petrini

Mestre em Educação (2022) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e graduada em Pedagogia pela UFRGS. Técnica em Assuntos Educacionais da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS (SEAD/UFRGS). Faz parte do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS). Tem experiência na área de Educação com foco em empreendedorismo, práticas pedagógicas e Educação a Distância.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7332472897689203>

Thaís Janaína Wenczenovicz

Professora Ajudante na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UERGS); curso de Administração e Gestão Ambiental (Erechim); Linha III: Mestrado Profissional em Educação. Membro da Rede Estadual de Educação em Direitos Humanos (ReEDH). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade Étnico-Racial e Direitos Humanos (GEDERDH).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1843525898014532>

Victória Luiza Vargas dos Santos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdades Conectadas (Facconnect), Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Atua como Coordenadora Pedagógica numa escola infantil do Município de Esteio do Estado do Rio Grande do Sul.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7068692441834752>

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 16, 46, 61, 78, 79, 83, 84, 85, 89, 100, 111, 118, 122, 123, 125, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 148, 152, 157, 163, 173, 174, 175, 177, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 205, 206, 214, 216, 219, 220, 222, 227, 251, 263

aprendizagem ativa 195, 202

aproximación comparativa 40, 49

autonomia 25, 81, 116, 123, 133, 197, 214, 233, 251

B

Brasil 8, 9, 14, 17, 30, 32, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 67, 68, 88, 97, 98, 103, 104, 105, 112, 151, 153, 166, 167, 168, 169, 173, 183, 186, 193, 194, 225, 226, 228, 241, 246, 249, 251, 257, 258, 264, 265, 266, 267, 269

C

capital humano 15, 27, 36, 53, 57, 61, 62, 67, 72, 82, 114, 127, 132, 142, 181, 184, 212, 227

capitalismo 9, 14, 19, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 115, 116, 118, 127, 210, 213, 227

cidadania 13, 23, 26, 78, 183, 250, 254, 255

coletivo 13, 17, 34, 206

Colômbia 9, 14, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 268, 269

comparativo 39, 50

consumo 22, 23, 25, 101, 102, 117, 118, 164, 169, 173

contemporaneidade 16, 17, 94, 99, 100, 114, 115, 117, 123, 124, 166, 167, 209, 224, 227, 272

contemporâneo 20, 21, 22, 26, 29, 34, 35, 64, 79, 114, 141, 221, 228

Covid-19 16, 32, 74, 152, 153, 163, 166, 173, 176, 189

D

democracia 25, 149

desenvolvimento econômico 14, 20, 23, 62, 104, 105, 107

directrices y bases de la educación 39

direitos sociais 11, 17, 25, 248, 257, 260, 265

disposición curricular básica 39

docência virtuosa 209, 220, 224

docentes 16, 57, 81, 83, 96, 124, 125, 145, 156, 174, 175, 177, 178, 182, 184, 192, 193, 198, 215, 227

E

economia 14, 23, 24, 25, 30, 37, 63, 73, 88, 100, 101, 104, 109, 133, 137, 212, 213, 231, 234, 252, 259

Educação 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 37, 38, 39, 50, 51, 57, 59, 60, 66, 67, 68, 73, 74, 85, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 112, 121, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 147, 148, 149, 152, 153, 155, 160, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 185, 186, 193, 194, 195, 203, 204, 205, 225, 226, 228, 229, 232, 233, 245, 246, 249, 255, 256, 259, 260, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273

educación 9, 14, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 205

educación básica 41, 43

empresariamento 10, 16, 27, 35, 36, 93, 102, 171, 172, 175, 176, 178, 181, 184, 215

ensinar 16, 84, 85, 96, 97, 104, 106, 108, 162, 184, 186, 190, 191, 206, 220, 222, 224, 251, 256

ensino híbrido 124, 125, 200

ensino remoto 15, 16, 152, 153, 163, 173, 176, 179, 189, 191, 197, 199, 200, 203

escola 9, 14, 15, 18, 19, 34, 35, 50, 51, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 70, 71, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 135, 136, 140, 149, 152, 156, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 201, 203, 206,

207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 220, 221, 222, 224,
227, 229, 246, 252, 253, 256, 263, 271, 273

Estado 14, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 49, 54, 55, 63, 70, 71, 72, 73,
74, 79, 84, 88, 131, 132, 164, 168, 169, 173, 175, 178,
181, 182, 184, 210, 213, 231, 243, 246, 250, 252, 263,
264, 267, 270, 273

estudios foucaultianos 40

extensión territorial 40

F

financeirização 30, 34, 87, 213

financiación 38, 39

formación de la educación 39

G

gamificação 157, 158, 198

generalidades 40

globalização 21, 36, 213

I

ideología 33, 35, 114

individuo 13, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 71, 99, 160, 161, 181, 191,
192, 211, 212, 213

intervenção pública 13, 214

investigadoras 39, 40

L

Lei nº 9.394/1996 39

Ley 115/1994 39, 43

liberalismo 25, 53, 68, 186, 210, 211, 246

liberdade 25, 29, 32, 63, 116, 133, 143, 256

M

Medicina 196

mercado 12, 13, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 45, 47, 53, 56, 60, 61, 62,
63, 72, 73, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 96, 100, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 107, 131, 132, 188, 191, 192, 204,
212, 213, 214, 215, 231, 255, 258, 264

meritocracia 13, 102, 172, 180, 184

modelo de subjetivação 12, 29, 72

modos de ser 16, 96, 177, 204, 205, 209, 215, 221, 224, 227, 228, 272

N

neoliberal 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28,
29, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 48, 50, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 73, 89, 90,
93, 94, 101, 103, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 118, 127,
129, 131, 132, 133, 134, 135, 142, 143, 145, 147, 149,
160, 167, 168, 172, 175, 180, 181, 183, 184, 185, 190,
192, 201, 205, 209, 212, 213, 214, 215, 228, 231, 234,
243, 245, 263, 265, 269, 271

neoliberalismo 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 33,
34, 36, 37, 51, 53, 57, 63, 67, 72, 74, 86, 87, 114, 115,
130, 131, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 151, 161, 164,
166, 188, 191, 197, 201, 206, 207, 210, 211, 212, 227,
229, 231, 244, 264

niveles de escolarización 41

nivel pre-escolar 41

P

pandemia 16, 32, 124, 152, 163, 166, 173, 178, 180, 183, 185, 189,
195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 217

pedagogia 133, 136, 192, 215, 259, 267

periodo de escolarización 41

perspectiva pos-estructuralista 40, 44

planes educativos 39, 43, 44, 47, 48, 49

política 12, 20, 23, 29, 32, 36, 37, 56, 59, 65, 66, 67, 68, 101, 113, 114,
127, 202, 207, 211, 223, 249, 260, 262, 266

políticas educativas 40, 41, 48

políticas públicas 39, 41, 44, 49, 55, 59, 65, 66, 101, 178, 180,
181, 213, 251, 262

práticas pedagógicas 60, 81, 122, 123, 124, 140, 186, 224, 272

profesores 15, 58, 60, 64, 70, 74, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 111, 112,
115, 120, 122, 123, 125, 126, 130, 131, 134, 141, 143,
144, 145, 146, 151, 152, 153, 159, 163, 164, 167, 168,
174, 177, 183, 184, 185, 188, 190, 195, 202, 206, 216,
217, 219, 220, 221, 224, 225, 227, 271

R

racionalidad neoliberal 39, 40, 43, 44

redes sociais 34, 169, 174, 178

S

sistema capitalista 22

sistemas educativos 39, 40, 41

sociedad civil 39

sociedade 12, 13, 14, 15, 18, 20, 25, 27, 28, 32, 34, 37, 48, 49, 53, 58, 64, 72, 76, 78, 82, 89, 93, 94, 97, 101, 102, 108, 112, 114, 117, 127, 130, 131, 134, 136, 143, 145, 148, 151, 168, 172, 176, 185, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 201, 212, 213, 218, 223, 228, 229, 231, 245, 250, 252, 258, 261, 262, 263, 265, 269, 274

sociedade contemporânea 15, 20, 34, 58, 93, 94, 97, 112, 117, 130, 134, 185

sociedade de plataforma 151

sociedade neoliberal 12, 13, 18, 28, 37, 108, 114, 127, 131, 168, 185, 201, 212, 213, 245

solidariedade 13, 78

subjetividade 21, 25, 26, 67, 144, 185, 192, 228

sujeito escolar 34

sujeitos escolares 10, 13, 15, 94, 129, 130, 135, 139, 140, 147, 178

sujetos 40, 43, 44, 48

T

tempo 21, 22, 30, 32, 33, 34, 35, 54, 62, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 87, 89, 93, 99, 112, 115, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 126, 132, 136, 137, 141, 143, 144, 146, 152, 155, 156, 159, 160, 162, 165, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 184, 185, 186, 188, 192, 195, 197, 199, 200, 204, 206, 210, 211, 219, 221, 227, 238, 250, 255, 257, 260, 265, 268, 269

trabalho 8, 12, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 44, 45, 46, 56, 60, 61, 62, 63, 70, 73, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 87, 96, 103, 105, 106, 109, 116, 117, 121, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 145, 148, 150, 151, 156, 162, 184, 188, 190, 191, 197, 200, 204, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 223, 226, 239, 250, 254, 255, 257, 258, 260, 261, 262, 265, 267

transdisciplinar 196

www.PIMENTACULTURAL.com

RASTROS DO NEOLIBERALISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

