

A EMERGÊNCIA DAS ESCOLHAS INDIVIDUAIS COMO UM PRINCÍPIO CURRICULAR NO BRASIL: UMA CRÍTICA À ESCOLA DO NEOLIBERALISMO

THE EMERGENCY OF INDIVIDUAL CHOICES AS A CURRICULUM PRINCIPLE IN BRAZIL: A CRITICISM OF THE SCHOOL OF NEOLIBERALISM

*Roberto Rafael Dias da Silva*¹

*Renata Porcher Scherer*²

Resumo No decorrer do presente artigo pretende-se problematizar a emergência das escolhas individuais dos estudantes como um princípio curricular para a escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros, na medida em que vem acompanhada de uma nova gramática formativa. Para tanto, serão revisados os estudos sobre a valorização da voz do alunado, dialogando com elaborações recentes e priorizando uma abordagem mais sistemática das publicações de Michael Fielding, especificamente de seu conceito de ‘aprendizagem intergeracional’. Após os conceitos de voz dos estudantes terem sido percorridos e dimensionados no âmbito das políticas neoliberais, serão discutidos os resultados investigativos produzidos acerca do novo Ensino Médio, no Brasil, atribuindo ênfase às noções de projetos de vida, protagonismo juvenil e competências socioemocionais. Serão revisadas as propostas curriculares de três estados brasileiros: São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Por fim, como um balanço das considerações apresentadas, serão defendidos três princípios para a revalorização da voz dos estudantes por meio da aprendizagem intergeracional. Esta defesa, desde um ponto de vista pedagógico, encaminha para que possamos produzir resistência aos

1 Autor de correspondência.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Escola de Humanidades, São Leopoldo, Brasil.

 <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435> ; robertods@unisinos.br

2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Sapucaia do Sul, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-2331-1453> ; renatascherer@ifsul.edu.br

excessos de individualização advindos das políticas curriculares de inspiração neoliberal e, com a necessária urgência, reingressar na luta política em torno dos significados da participação estudantil.

Palavras-chave Currículo, Políticas educacionais, Vozes do alunado, Brasil.

Abstract In the course of this article, it is intended to problematize the emergence of individual students' choices as a curricular principle for the schooling of Brazilian adolescents and young people, insofar as it is accompanied by a new formative grammar. Therefore, studies on valuing the voice of students will be reviewed, dialoguing with recent elaborations and prioritizing a more systematic approach to Michael Fielding's publications, specifically his concept of 'intergenerational learning'. After the concepts of student voice have been covered and dimensioned within the scope of neoliberal policies, the investigative results produced about the new high school in Brazil will be discussed, emphasizing the notions of life projects, youth protagonism and socio-emotional skills. Finally, as a balance of the considerations presented, three principles will be defended for the revaluation of the students' voice through intergenerational learning. This defense, from a pedagogical point of view, leads us to resist the excesses of individualization arising from neoliberal-inspired curriculum policies and, with the necessary urgency, re-enter the political struggle around the meanings of student participation.

Keywords Curriculum, Educational policies, Student voices, Brazil.

1. Introdução

No decorrer das últimas décadas, no Brasil, assistiu-se a uma proliferação de metodologias e estratégias didáticas que buscavam atribuir centralidade aos estudantes e suas aprendizagens. Em uma releitura das pedagogias escola-novistas do início do século XX, tem sido defendida a premissa de que as aulas deveriam se converter em efetivas experiências de aprendizagem (Silva, 2020), nas quais os estudantes devem ser protagonistas dos seus percursos formativos e ser educados por meio de metodologias inovadoras. Tais metodologias, ao apostarem na atividade dos sujeitos escolares, construíram releituras do pensamento de John Dewey, supondo que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais

complexos” (Bacich & Moran, 2018, p. 20). Também podemos sinalizar que, em tais condições educativas, a experiência educativa passou a considerar a inevitabilidade dos processos de inovação educativa (Sancho-Gil & Hernandez, 2011; Aquino & Boto, 2019; Silva, 2020).

De maneira geral, a predominância de abordagens que atribuíssem centralidade à atividade dos estudantes poderia sinalizar uma maior evidência das vozes dos estudantes e funcionaria como garantia para a construção de modelos de escolarização mais horizontais e democráticos. Todavia, a rápida disseminação de metodologias ativas na escolarização brasileira ocorreu em um contexto de mudanças no capitalismo. Significativas transformações sociais estavam em curso quando os indivíduos começaram a ser considerados como seus próprios centros de referência e suas subjetividades converteram-se em alvo de um forte investimento emocional³ (Illouz, 2007). Este cenário adquire contornos mais problemáticos no âmbito do Ensino Médio, etapa da escolarização destinada a adolescentes e jovens, particularmente a partir das reformas curriculares implementadas no decorrer da última década no Brasil.

Nesta direção, importa esclarecer que, desde o ano de 2016, o Brasil promoveu uma ampla reforma da etapa educativa do Ensino Médio, segmento da educação básica destinado aos adolescentes e jovens matriculados nas escolas do país. O nomeado “Novo Ensino Médio”, cuja implementação encontra-se em andamento, promoveu um processo de flexibilização curricular trazendo para este contexto político a organização do currículo por meio de itinerários formativos. A partir desta reformulação, dois grandes blocos de saberes e experiências escolares constituem o novo currículo, quais sejam: formação geral básica (FGB) e itinerários formativos (IF). O primeiro bloco, a FGB, é constituído pelos componentes curriculares das variadas áreas do conhecimento, sendo Língua Portuguesa e Matemática as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos letivos. Os itinerários formativos, por sua vez, configuram-se como “um conjunto de situações e atividades educativas em que os estudantes podem escolher conforme seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento”

3 A ênfase nos aspectos emocionais, nas políticas educacionais, tem sido intensificada no decorrer da última década. De acordo com Silva (2019), nos documentos curriculares publicados pelos estados brasileiros, é recorrente a inserção de temáticas como responsabilidade, colaboração, autocontrole, abertura ao novo, resolução de problemas e criatividade.

(Brasil, 2017). Os itinerários formativos podem corresponder a cerca de 60% da carga horária desta etapa da educação básica.

Por meio da proposta deste Novo Ensino Médio, o governo brasileiro ambiciona a construção de um currículo em que os estudantes podem escolher o seu percurso formativo e adquirir melhores condições para obter sucesso em suas trajetórias escolares e profissionais. Nos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, define-se um novo marco político e pedagógico para estes novos currículos. “O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (Brasil, 2018). A transição de um tempo curricular único para todos para um tempo flexível ancorado nas escolhas individuais dos estudantes configura-se como a principal mudança na arquitetura curricular brasileira. A emergência das escolhas individuais dos estudantes como um princípio curricular para a escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros vem acompanhada de uma nova gramática formativa, em que outros conceitos são mobilizados nas novas orientações políticas dos estados e municípios. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão final publicada no ano de 2018, tem um caráter definidor das aprendizagens essenciais de todos os estudantes brasileiros e, por meio de sua disposição conceitual, coloca em circulação um conjunto variado de novas elaborações pedagógicas. Projetos de vida, protagonismo juvenil e competências socioemocionais são algumas destas novas elaborações que ingressam nos planejamentos curriculares para o Ensino Médio no Brasil.

Desta maneira, no decorrer do presente estudo, busca-se elaborar um duplo movimento intelectual: por um lado, descrever os modos pelos quais a participação dos estudantes brasileiros na última década foi orientada por uma lógica individualizadora e, por outro lado, a partir dos estudos sobre as vozes do alunado, de modo alternativo, propor uma redefinição nos contornos deste debate curricular à luz do conceito de aprendizagem intergeracional. Objetivamente, duas indagações orientaram este percurso investigativo: De que modos a participação dos estudantes tem sido considerada nas novas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil? Como podemos reposicionar os estudos sobre o protagonismo dos estudantes a partir do conceito de aprendizagem intergeracional?

Do ponto de vista metodológico, optou-se por dialogar com os estudos que buscam mapear as racionalidades políticas orientadoras das reformas curriculares de nosso tempo, desde um prisma contextual (Pacheco, 2016). Ao mapearmos determinadas modalidades interventivas dos novos modelos de inovação educativa, não reconhecemos que estes são fontes de determinados campos de significação, mas que são “historicamente construídos, conferindo uma especificidade às práticas de educação urbana e rural” (Popkewitz, 2001, p. 11). A mobilização das reformas curriculares desenvolvidas nas últimas décadas, associada a processos de fabricação e de performatividade (Ball, 2016), confere aos “domínios da alma” (Popkewitz, 2001, p. 33) importante condição de centralidade. Assim sendo, torna-se um imperativo investigativo examinar os investimentos subjetivos realizados e as estratégias políticas engendradas na configuração de uma nova forma de participação estudantil. Além da análise documental das orientações publicadas pelo governo brasileiro, também examinamos – de modo comparado – as políticas de Ensino Médio de três estados: São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

Sob a grade argumentativa explicitada, o artigo estará organizado em três seções, além desta breve introdução. Na segunda seção, serão revisados os estudos sobre a valorização da voz do alunado, dialogando com elaborações recentes e priorizando uma abordagem mais sistemática das publicações de Michael Fielding, especificamente de seu conceito de ‘aprendizagem intergeracional’. A seguir, na terceira seção, será elaborada uma abordagem contextual das políticas curriculares no contexto do neoliberalismo⁴, utilizando-se as leituras sociais de Dardot e Laval (2018), Beck (2018) e Ilouz (2007). Após termos percorrido os conceitos de voz do alunado e os dimensionados no âmbito das políticas neoliberais, serão discutidos os resultados investigativos produzidos acerca do novo Ensino Médio, no Brasil, atribuindo ênfase às noções de projetos de vida, protagonismo juvenil e competências socioemocionais. Por fim, como um balanço das considerações apresentadas, serão defendidos três princípios para a revalorização da voz dos estudantes por meio da aprendizagem intergeracional. Esta defesa, desde um ponto de vista pedagógico, encaminha para que possamos produzir resistência aos

4 É importante destacar que não compreendemos o neoliberalismo como apenas um agente regulador das trocas econômicas (potencializado pela livre concorrência), mas como “um regime de gestão social e produção de formas de vida que traz uma corporeidade específica” (Safatle, 2016, p. 137).

excessos de individualização advindos das políticas curriculares de inspiração neoliberal e, com a necessária urgência, reingressar na luta política em torno dos significados da participação estudantil.

2. Por uma cartografia dos estudos sobre as vozes dos estudantes

No decorrer das últimas décadas os estudos sobre as vozes dos estudantes foram divulgados e popularizados na literatura educacional (Fielding & Moss, 2010; Apple *et al.*, 2011). Mesmo que tais estudos tenham tido pouca recepção no contexto acadêmico brasileiro, as preocupações sobre a valorização do protagonismo dos estudantes, suas possibilidades de participação e sua contribuição para a inovação dos sistemas de ensino seguem relevantes na agenda progressista de nossas políticas curriculares. No decorrer desta seção nosso objetivo encontra-se em mapear algumas diretrizes analíticas, bem como os direcionamentos conceituais, acerca das investigações contemporâneas sobre as vozes dos estudantes no contexto internacional, priorizando os estudos de Fielding (2018), Susinos Rada e Ceballos López (2012) e Amorim e Azevedo (2017).

Para começar este exercício de cartografia dos direcionamentos investigativos, julgamos pertinente construir algumas definições preliminares, considerando a potencialidade e a heterogeneidade dos estudos sobre a temática. De acordo com Susinos Rada e Ceballos López (2012), a expressão ‘voz dos estudantes’ faz referência “a iniciativas variadas que as escolas empreendem com a intenção de aumentar o protagonismo dos estudantes na tomada de decisões sobre o projeto, desenvolvimento, gestão ou avaliação de qualquer aspecto da vida escolar” (p. 26). Mesmo que o conceito apresente poucos consensos em sua definição, as autoras sugerem que precisamos constituir um marco conceitual e prático para o desenvolvimento de investigações e de iniciativas sobre a temática. Uma das questões recorrentes, nesta direção, refere-se à intensidade dos compromissos que a escola estabelece para a participação de seus estudantes. Diferentes pesquisas contribuíram para a definição de níveis de participação, sendo precursoras as elaborações de Hart (1992). De uma maneira ampla, argumenta-se que os níveis se deslocam de situações em que os estudantes são meramente informados das atividades escolares até estágios em que tomam decisões compartilhadas (Hart, 1992), são vistos como investigadores em currículos democráticos (Fielding, 2011) ou atores em cenários de aprendizagem intergeracional (Susinos Rada & Ceballos López, 2012).

Outra nuance específica deste debate refere-se às possibilidades de melhoria ou inovação educativa por meio da participação dos estudantes. De acordo com Susinos Rada e Ceballos López (2012), podemos reconhecer a existência de dois âmbitos preferenciais para a valorização da voz dos estudantes, quais sejam: a via curricular e a via organizativa. A via curricular articula-se com o “compromisso da escola com metodologias e conteúdos que se ajustam aos valores próprios de uma cultura democrática em que necessariamente se conta com a participação estudantil” (p. 31). A outra via, por sua vez, requer a mobilização de estruturas institucionais inscritas em processos democráticos na gestão dos estabelecimentos de ensino. Supõem-se, com maior ou menor intensidade, redefinições organizativas ou processos de mudança pedagógica direcionadas para uma nova pactuação em torno dos currículos escolares.

As práticas cujo objeto é melhorar o currículo escutando a voz dos estudantes se servem de mecanismos diversos de negociação do currículo que afetam a organização e seleção dos conteúdos, de atividades de aula, dos modos de avaliação e de qualquer outro elemento curricular. Deste modo, as experiências permitirão aos alunos desenvolver perguntas críticas sobre o mundo e sobre o que aprendem [...]; adquirir habilidades necessárias para aprender a aprender, pensar e poder investigar temas complexos [...] ou planejar e gerir os processos de aprendizagem [...]. (Susinos Rada e Ceballos López, 2012, p. 33)

No contexto português, o estudo de Amorim e Azevedo (2017) permite que possamos examinar as vozes dos estudantes para pensar aquilo que as escolas realizam com qualidade e propor – por meio de uma narrativa dialogada – alternativas aos processos de escolarização que precisam de mudanças. Os autores mobilizaram uma perspectiva ética que considerou os estudantes como “autores e atores do palco educativo”, isto é, como sujeitos que produzem narrativas privilegiadas sobre as condições formativas acerca desta instituição e também acerca do seu futuro. A perspectiva desenvolvida pelos pesquisadores portugueses posiciona a participação “como uma forma sublime de descoberta do sentido e significado sobre o ser aluno e sobre a educação e a escola” (p. 69). Em termos analíticos, Amorim e Azevedo ainda assinalam que “há um espaço

público democrático que se pode expandir através desta presença ativa dos alunos e com o conseqüente trabalho e com a reflexão conjunta, com responsabilidades compartilhadas no momento de se pensar o futuro” (2017, p. 69).

Michael Fielding (2018) tem destacado a importância da voz dos estudantes na renovação da democracia em escolas secundárias. Sua opção pelos ideais da democracia radical posiciona-se como alternativa crítica às “distorções neoliberais contemporâneas”, como possibilidade de criação de novos desenhos para a escola democrática ou como questionamento dos modelos formalistas da participação estudantil. Em elaboração recente o autor propôs alguns padrões de colaboração para a interpretação dos níveis de atuação dos estudantes e modelos de garantia para a escolarização em condições democráticas. Seus argumentos dirigem-se para uma percepção da democracia como “uma forma de aprendizagem intergeracional, de responsabilidade compartilhada e possibilidade futura” (p. 31).

Seus apontamentos para a compreensão da aprendizagem intergeracional como democracia vivida apontam para um compromisso e uma responsabilidade compartilhadas, voltadas para o bem comum.

Estou convencido de que necessitamos desenvolver múltiplos espaços e oportunidades para jovens e adultos com a finalidade de dar sentido a seu trabalho, juntos e separadamente, desde uma perspectiva pessoal e comunitária. Tais espaços e processos são cruciais pois nos retornam aos propósitos, à busca de um sentido que transcenda a espiral mercantilista e o empobrecimento da autoestima. (Fielding, 2018, p. 36)

Os dilemas relacionados à educação pública brasileira que colocam em oposição aspectos como unificação ou diferenciação, particular ou universal, formação geral ou diversificada, parecem direcionar o debate pedagógico do século XXI para a necessária escolha de um dos polos. O conceito de aprendizagem intergeracional (Fielding, 2018; Fielding & Moss, 2010) nos permite uma nova possibilidade de conexão entre o necessário atendimento à diversidade e a formação científica das juventudes (Libâneo, 2020) que escapem de um determinismo economicista. O presente duplo movimento no qual a participação dos estudantes torna-se determinante para apropriação dos

conhecimentos escolares (Hedegaard, 2004) aponta para a possibilidade de traçarmos novos caminhos para a escolarização das juventudes que aposta “na conjugação entre uma formação cultural e científica e o atendimento à diversidade, na perspectiva de ensino voltado para o desenvolvimento humano” (Libâneo, 2020, p. 63). Assim, ao apostarmos na aprendizagem intergeracional como dinâmica para uma educação que propõe pedagogicamente uma escuta sensível a voz dos estudantes, buscamos construir com as juventudes um projeto de formação humana que seja direcionado ao bem comum. Esta alternativa torna-se necessária no contexto em que as políticas de inspiração neoliberal adquirem centralidade na escolarização brasileira.

3. Neoliberalismo, políticas curriculares e o novo léxico da crise

Os contornos contemporâneos dos estudos sobre as políticas curriculares têm colocado em debate a função da escola e as possibilidades de expansão das oportunidades dos estudantes. A literatura crítica, por caminhos variados, tem nos auxiliado a perceber a importância do conhecimento a ser ensinado: ora apostando no potencial emancipatório destes saberes (Young, 2016), ora denunciando as armadilhas da defesa de currículos padronizados (Apple, 2017) ou mesmo as possibilidades heurísticas do deslocamento das prescrições para as narrativas de vida (Goodson, 2008). Cada uma destas tendências, com maior ou menor intensidade, contribuem para um olhar atento sobre a reconstrução da escola, oferecendo-nos ferramentas para a transgressão social. Todavia, o que parece comum a esta literatura é a crítica aos modelos curriculares engendrados no contexto em que o neoliberalismo e o neoconservadorismo assumem convergências inéditas.

A educação crítica carece de uma perspectiva atualizada para o exame das realidades atuais, sinalizando tanto as contradições quanto os espaços de ação possíveis (Apple *et al.*, 2011). Assim sendo, o primeiro passo que julgamos necessário à sua realização é um diagnóstico do capitalismo contemporâneo e, posteriormente, uma reflexão a respeito das preocupações com o conhecimento que será selecionado e com as subjetividades que serão fabricadas em tais relações. Este exercício é importante para o contexto da educação brasileira, de modo particular, porque estamos vivenciando a implementação de um currículo nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, como destacamos anteriormente. Silva (2010), um dos principais curriculistas brasileiros do

final do século XX, ajuda-nos a pensar que no currículo “se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder” (p. 29).

Para delimitar as novas demandas que interpelam as políticas curriculares, neste tempo, necessitamos ampliar nossa abordagem para a compreensão da forma predominante do capitalismo – o neoliberalismo. A primeira leitura que escolhemos abordar são os estudos sociológicos de Laval e Dardot (2017), nos quais os autores nos oferecem uma interpretação do atual estágio do neoliberalismo evidenciando suas estratégias para governar por meio de crises. Hodiernamente, desde o prisma dos autores, trata-se de entender que “a crise multiforme que estamos vivendo, longe de ser um freio, é um meio para governar” (Laval & Dardot, 2017, p. 15). Por meio da multiplicação das crises, o neoliberalismo tende a se autoalimentar e a reforçar seus próprios mecanismos de governo. Ao constituir um novo léxico, “a crise converteu-se em uma verdadeira forma de governo e é assumida como tal” (*ibidem*).

O advento deste léxico da crise permite que alarguemos sua disposição para além da esfera econômica, incluindo todos os aspectos da realidade social contemporânea. A crise permanente converge para a neoliberalização das mentes e dos corpos e impõe a competição generalizada como estratégia de atuação. Parafraseando Churchill, os pensadores franceses afirmam que para o neoliberalismo “todos os obstáculos são oportunidades” (*ibidem*, p. 27). Para o desenvolvimento de uma abordagem crítica, os escritos de Laval e Dardot (2017) colocam-nos diante da exigência de seguir redescrevendo os contornos do neoliberalismo e renovando nossas indagações em torno da vida coletiva neste tempo.

De um ponto de vista cultural, a leitura de Beck (2018) acerca de uma metamorfose do mundo também precisa ser sinalizada. Em obra póstuma, o sociólogo alemão diagnostica uma surpreendente transformação do mundo que pode ser compreendida através da “transformação do horizonte de referências e das coordenadas de ação” (p. 31), tratando-se, objetivamente, de uma metamorfose. Distanciando-se de uma atitude vinculada ao pessimismo cultural dominante, o conceito auxilia-nos a pensar que a metamorfose não é uma expressão normativa, mas antes descritiva. Assim sendo, estamos perante a necessidade de novos conceitos ou novas modalidades interpretativas.

Estamos totalmente confusos porque o que era impensável ontem é possível e real hoje em razão da metamorfose do mundo: no entanto, para ser capaz de compreender essa metamorfose é necessário não apenas explorar a dissolução da realidade sociopolítica, mas focar nos novos começos, naquilo que está emergindo e nas estruturas e normas futuras. (Beck, 2018, p. 31)

Enquanto Laval e Dardot (2017), analisando a mudança política derivada da consolidação do neoliberalismo, convidam-nos a compor um novo léxico para compreender a crise, Beck (2018) instiga-nos a redescrever a nossa experiência neste tempo. Não estamos supondo que haja consenso entre estes posicionamentos, reconhecendo as distâncias epistemológicas entre os pensadores, mas sinalizamos uma convergência em torno da busca por novos conceitos e possibilidades de exame crítico deste tempo. Insistindo nas considerações de Beck, não se trata de uma substituição do modelo crítico, mas de uma complementação. A metamorfose, nestes termos, “desafia nosso modo de estar no mundo, de pensar sobre o mundo, de imaginar e fazer política” (Beck, 2018, p. 37). Para fins deste diagnóstico, julgamos oportuno acrescentar alguns apontamentos advindos dos escritos de Illouz (2007).

Na sociologia contemporânea, sobretudo na interface entre as mutações subjetivas e o mundo do trabalho, os estudos de Illouz estão na ordem do dia, uma vez que nos recordam que a descrição sociológica do trabalho sempre esteve carregada do componente emocional. A autora expõe que elementos como medo, angústia, culpa, indiferença, competitividade ou amor, dentre outros, sempre estiveram presentes nos relatos sociológicos sobre a modernidade. A construção da esfera pública, com maior ou menor intensidade, sempre esteve saturada de afetos. Ocorre que, gradativamente, essa questão foi sendo incorporada na lógica capitalista delineando um “capitalismo emocional”. De acordo com a socióloga, essa forma capitalista é “uma cultura em que as práticas e os discursos emocionais e econômicos se configuram mutuamente e produzem o que considero um amplo movimento em que o afeto se converte em um aspecto central do comportamento econômico e a vida emocional – sobretudo a da classe média – segue a lógica do intercâmbio e das questões econômicas” (Illouz, 2007, p. 20).

Mais que isso, então, as questões estabelecidas no âmbito do capitalismo emocional posicionam as relações interpessoais no “epicentro das relações econômicas” (Illouz,

2007, p. 20). Em aproximação a este aspecto, podemos pensar que a própria esfera pública, nas últimas décadas, transformou-se em “um campo de exposição da vida privada, das emoções e das intimidades” (*ibidem*, p. 226). Descrever as mutações subjetivas que estamos experimentando, sob esta lógica, requer uma consideração sobre as novas formas de “mercantilização do eu”.

É este progressivo entrelaçamento dos repertórios do mercado e as linguagens do eu, no transcurso do século XX, o que chamei capitalismo emocional. Em uma cultura do capitalismo emocional, as emoções se converteram em entidades a serem avaliadas, examinadas, discutidas, negociadas, quantificadas e mercantilizadas. (*ibidem*, p. 227)

Tais direcionamentos subjetivos, colocados em ação por uma nova configuração do capitalismo, constituem uma nova gramática para as políticas curriculares que emergiram no seu repertório conceitual ao nível das atitudes e competências. A lógica economicista de preparar para o mercado trabalhadores cada vez mais flexíveis, adaptáveis e competitivos tem adquirido centralidade nos documentos curriculares brasileiros desde o início dos anos 1990 (Evangelista, 2014). Assim, hodiernamente, interessa compreender que contornos tal direcionamento assume nas últimas décadas nas políticas curriculares brasileiras, sobretudo, considerando como uma suposta participação e escuta dos jovens proposta em tais políticas acaba por organizar-se como mera “formação ajustada” (Stederoth, 2017) às exigências do mercado.

4. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil

A análise que foi desenvolvida para este estudo, além de considerar os documentos curriculares publicados pelo Ministério da Educação, atribuiu atenção especial a uma abordagem comparativa das políticas estaduais de São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. A análise comparativa de cada uma destas propostas, a partir do conceito de epistemologia social, permitiu que pudéssemos compreender nuances específicas dos conceitos de projetos de vida, competências socioemocionais e protagonismo juvenil. Antes de adentrarmos na produção analítica, faz-se necessário afirmar que as produções das políticas dos três estados ocorreram em sintonia com

a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que, de certo modo, contribuíram para o desenvolvimento curricular dos demais estados brasileiros servindo de modelo. Na sequência, são destacadas as políticas estaduais analisadas: a) Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal); b) Currículo Paulista (São Paulo); c) Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul).

4.1. Projetos de vida: entre o autoconhecimento e a qualificação profissional

Uma das perspectivas vinculadas ao Novo Ensino Médio, em implementação no contexto brasileiro, diz respeito à ênfase curricular atribuída à construção de projetos de vida. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos localizar uma preocupação com o desenvolvimento de espaços formativos que favoreçam a valorização de seus interesses e perspectivas para o futuro, bem como com o foco no mundo do trabalho, na cidadania e na compreensão da vida na contemporaneidade. Em articulação a esta demanda, os currículos estaduais promoveram inúmeras proposições para a construção de projetos de vida, adquirindo modelos variados como laboratórios, projetos, oficinas, disciplinas ou mesmo práticas curriculares transversais. Em comum a estas iniciativas, como ampliaremos no decorrer desta analítica, encontramos uma preocupação com a dimensão subjetiva, estimulando nos estudantes um melhor gerenciamento de suas vidas e de suas emoções.

O caminho que tem sido percorrido pelos variados sistemas de ensino passa pelo trabalho com as competências do século XXI ou competências socioemocionais. Nesta direção, um exemplo bastante destacado é o das mudanças realizadas pelo estado de São Paulo, induzidas pelo programa Inova Educação (a partir do ano 2020). Nesta proposta os estudantes têm duas horas semanais sobre projetos de vida. A disciplina de Projetos de Vida versa sobre ética e cidadania, projetos na comunidade, mundo do trabalho, gestão do tempo, organização pessoal e perspectivas para o futuro.

Dirigindo o olhar para a competência geral de número 6, da referida base curricular brasileira, constatamos seu foco na valorização e na compreensão da diversidade de saberes, visando ampliar as possibilidades de entendimento do mundo do trabalho e a construção de projetos de vida, abrangendo as dimensões pessoal, profissional e social. Esta competência supõe a capacidade de autogerir-se, visto que seu foco está em melhorar a capacidade de escolha dos estudantes por meio da liberdade, da autonomia,

da consciência crítica e da responsabilidade. A formação escolar derivada desta competência coloca o esforço, a determinação e a resiliência como vetores do sucesso escolar.

Examinando com atenção as propostas curriculares do novo Ensino Médio nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, percebemos pequenas variações quanto às suas intencionalidades. No quadro abaixo apresentamos algumas das definições gerais de cada uma das propostas.

Quadro 1. Projetos de vida: definições gerais das propostas

Distrito Federal	Tem a potencialidade de motivar e despertar o interesse dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro.
Rio Grande do Sul	É importante que atue no desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de organização, de responsabilidade, de compreensão, de estabilidade emocional, entre outras.
São Paulo	Uma compreensão imprescindível para esse funcionamento é a de que, ao final da jornada escolar, o estudante tenha formulado um projeto de vida como sendo a expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e tenha definido os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo.

Fonte: Os autores, 2022.

A leitura de cada uma destas propostas sugere, da parte do estudante, uma ênfase na construção pessoal de seu futuro, engajando-o com as aprendizagens escolares e com a gestão de suas emoções com foco no futuro. Há uma preocupação com a capacidade de escolha, associada a uma descoberta de si (suas potencialidades, seus talentos e, algumas vezes, seu diferencial competitivo). Educar para a criação de projetos de vida, sob esta lógica, implica uma aposta em um modelo de desenvolvimento humano que atribui centralidade ao componente emocional, às escolhas individuais e à qualificação do perfil profissional dos estudantes de nosso país.

Um repertório de materiais e metodologias que serve de inspiração para as propostas curriculares examinadas refere-se ao projeto *Pense Grande*, financiado pela Fundação Telefônica Vivo e disponibilizado gratuitamente de forma *online* para as escolas brasileiras.

O referido projeto compromete-se com a oferta de ferramentas para construção de projetos de vida, fortalecendo o protagonismo juvenil e promovendo uma jornada empreendedora. Articulando empreendedorismo, comunidade e tecnologia, o projeto Pense Grande almeja impactar a formação dos estudantes brasileiros por meio de uma metodologia organizada em dez passos, dentre os quais destaca-se um capítulo com foco no autoconhecimento.

Recorrendo ao material de divulgação do Pense Grande, encontramos enunciada a relação entre projetos de vida, autoconhecimento e planejamento de carreira. “A construção de um projeto de vida envolve entender conceitos como missão, vocação, profissão e paixão. Uma das ferramentas apresentadas para organizar tudo isso é o *ikigai*, termo em japonês que significa ‘razão de ser’ e estabelece a conexão entre a essência de uma pessoa e seu propósito” (Fundação Vivo, 2020, s.p.). Este material, com significativa circulação nas redes estaduais de ensino brasileiras, sistematiza sua leitura sobre os projetos de vida e suas contribuições para o Ensino Médio brasileiro na figura que segue.

Figura 1. *IKIGAI*



De modo objetivo, nesta primeira analítica pode-se observar que o trabalho pedagógico proposto para o desenvolvimento curricular de projetos de vida indica a construção de um plano que necessariamente deve considerar o conhecimento de seus gostos, preferências e aptidões (ou seja, o autoconhecimento) e igualmente as exigências do mercado traduzidas na dimensão da vida produtiva. O componente emocional expresso nas reflexões relacionadas à paixão e vocação centralizam a emocionalização como componente central para construção de projetos de vida das juventudes e convergem com as análises sociológicas propostas por Illouz (2007). Retomando a pensadora, constata-se que no contexto do capitalismo emocional as emoções passam a se constituir em dimensões que necessitam ser avaliadas, examinadas e mercantilizadas. O exercício proposto parece convocar as juventudes a refletirem: como capitalizar as minhas paixões? Como explica o filósofo Han (2016, p. 38), “o regime neoliberal pressupõe as emoções como recurso para incrementar a produtividade e o rendimento”. Tal centralidade do componente emocional na nova morfologia do capitalismo aponta para um novo perfil de trabalhador, entendendo que neste contexto “as emoções positivas são [estimuladas, pois constituem] o fermento para o crescimento da motivação” (*ibidem*, p. 40).

Tal direcionamento pedagógico proposto na organização dos projetos de vida pode ser compreendido nos termos do fenômeno denominado como ‘formação ajustada’ pelo pesquisador alemão Stederoth (2007). Em sua perspectiva, um sistema educativo ajustado às estruturas econômicas produz consequências diretas para a organização diária dos sistemas educativos que assumem nas suas rotinas o caráter empresarial. Outra questão relacionada à constituição de uma formação ajustada observada pelo pesquisador refere-se aos desejos dos estudantes que, submetidos ao presente sistema desde a primeira infância, acabam por terem seus próprios desejos ajustados ao sistema como uma forma de submissão. Dessa forma, ao interrogar e direcionar os projetos de vida da juventude em modelos cada vez mais padronizados, nossas políticas, ao invés de fomentar e mobilizar a participação, não estariam contribuindo para ajustar os desejos das nossas juventudes às estruturas econômicas?

4.2. Protagonismo juvenil como ponto de partida da relação pedagógica

Durante a segunda metade do século XX, nas teorias pedagógicas, estabeleceu-se como consenso que as práticas pedagógicas progressistas seriam aquelas que considerassem as

condições culturais dos estudantes e desenvolvessem o seu protagonismo. Protagonismo, naquele momento, representava a formação de um sujeito em condições de intervir livre e autonomamente no mundo social. Em muito inspirados nas pedagogias modernas⁵ – vale lembrar a maioria kantiana como exemplo mais significativo –, o campo educacional traçava como horizonte formativo a composição de um sujeito autônomo (livre e esclarecido).

Atualmente, essa busca pelo protagonismo tem adquirido novos delineamentos e, inclusive, tem sido reposicionada no interior de uma nova gramática educativa, com relações mais ajustadas com as demandas do mundo da economia, conforme sinalizou-se previamente. Alguns estudos têm nos mostrado que os discursos sobre o protagonismo juvenil, tal como esboçam-se em nosso tempo, incorporam demandas voltadas para a filantropia e a promoção de práticas individualistas de intervenção educativa (Souza, 2008). Em outras palavras, na medida em que o Estado se tornou cada vez mais ‘mínimo’ nas suas formas de governar, há um discurso que interpela os indivíduos para agirem por si mesmos no mundo social, produzindo soluções e privatizando as responsabilidades coletivas. Bauman (2001), reconhecido sociólogo, expõe que as formas de representação política entraram em declínio, parecendo emergir formas individualizantes de intervenção, geralmente indicadas na formulação ‘conte com seus próprios recursos’.

No contexto brasileiro, Souza (2008), há mais de uma década, enalteceu que o problema desta forma de protagonismo juvenil é que instaura um modelo de participação política ancorado nas atividades, o que pode reduzir o campo formativo dos estudantes. Ao mesmo tempo, explica-nos que, nas condições de um ‘ativismo privado’, corremos o risco de apregoar modelos que tomem os jovens como objetos da política e não sujeitos das políticas mobilizadas em seus possíveis contextos de ação. Ampliando essa linha de raciocínio, podemos sinalizar como esses novos contornos do protagonismo juvenil articulam-se com as demandas do capitalismo neoliberal. No contexto brasileiro, como temos argumentado, conseguiríamos facilmente listar um enorme grupo de empresas, grupos econômicos ou organizações não governamentais que investem fortemente em temáticas como empreendedorismo juvenil, resiliência, desenvolvimento de

5 Vale referir que, no contexto brasileiro, as preocupações com a reconstrução educacional da nação, alicerçada em ideais republicanos, somente serão popularizadas a partir dos anos 1920 (Silva, 2019).

capacitações, oficinas de educação financeira nas escolas, etc. No limite, reduz-se o protagonismo juvenil ao campo da liberdade de escolha dos estudantes, associada à busca por constituir-se como seu próprio centro de referência.

Sob este quadro de referência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos orientadores do novo Ensino Médio apostam no protagonismo juvenil como um de seus conceitos estruturantes. Cada estudante escolherá seu itinerário formativo e organizará o catálogo de suas principais referências formativas, compondo um cenário em que, por meio de suas boas escolhas, obterá um currículo original. Mais uma vez, em um exercício comparativo, gostaríamos de explicitar as concepções de três políticas curriculares em implementação em nosso país (São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal), por meio do quadro a seguir.

Quadro 2. Conceito de protagonismo nas propostas

Distrito Federal	O conceito de protagonismo se refere à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo, favorecendo a mobilização de forças, talentos e potencialidades para a construção e execução de seu projeto de vida.
Rio Grande do Sul	Seu conceito remete à necessidade de reorientação das práxis educativas das redes com o olhar focado na implementação de metodologias que transformem compreensões e práticas.
São Paulo	Pretende-se que o protagonismo juvenil esteja ancorado na proposta pedagógica da escola como ação que promoverá, em todos os fazeres escolares, jovens sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento.

Fonte: Os autores, 2022.

Um exame atento de tais políticas remete-nos a considerar alguns aspectos gerais que envolvem estas concepções. O primeiro aspecto que merece atenção é o reconhecimento do protagonismo juvenil como um atributo natural, considerado como um ponto de partida para o desenvolvimento curricular. Esse aspecto exige uma consideração mais atenta, uma vez que, em nossa percepção, este conceito seria o resultado de uma complexa relação pedagógica direcionada para a construção da autonomia intelectual

dos estudantes. Sob esse argumento, seria mais conveniente que o protagonismo fosse considerado como um ponto de chegada. Outro aspecto que merece reflexão refere-se ao processo de definição das experiências escolares que serão baseadas somente nas escolhas dos estudantes. Assentar a organização dos currículos apenas nas opções dos alunos pode nos colocar diante da ausência de um repertório compartilhado de experiências, constituídas a partir da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura. Por fim, precisamos considerar os riscos de as escolhas individuais serem convertidas em estratégias que prejudiquem os mais fracos. Como explica Safatle (2016) desde uma perspectiva crítica, “atualmente nos deparamos com a crença de que cabe apenas ao indivíduo a responsabilidade pelo fracasso da tentativa de autoafirmação de sua individualidade no interior do trabalho” (Safatle, 2016, p. 189). Observamos ainda que o próprio discurso pedagógico assume a retórica da autoexpressão (de si) e do empreendedorismo (de si) e estimula a crença de que, quando a autoexpressão não se concretiza, “[é] por culpa única e exclusiva da covardia moral do indivíduo, incapaz de afirmar suas múltiplas possibilidades” (*ibidem*, p. 190). A promessa de liberdade das escolhas individuais esconde significativas desigualdades e pode nos distanciar das possibilidades de um projeto compartilhado de sociedade.

4.3. Competências socioemocionais e busca por currículos holísticos

Conforme argumentamos até este momento, hodiernamente, assistimos à composição de uma nova gramática curricular em que noções como competências socioemocionais, habilidades para o século XXI e currículos holísticos têm adquirido centralidade. Os variados sistemas de ensino, os grupos editoriais e as gestões das secretarias municipais de educação, no Brasil, assumiram estes conceitos como basilares: vetores de inovação pedagógica capazes de viabilizar novos arranjos curriculares. O contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) favoreceu a difusão destes princípios. Ainda que reconheçamos a atualidade desta questão, observamos com cautela esta centralidade das competências socioemocionais nos currículos escolares contemporâneos, seja por reconhecer as racionalidades econômicas que são colocadas em ação, seja por considerar violento o tipo de regulação subjetiva que pode ser engendrado. A possibilidade de avaliação em larga escala das competências socioemocionais, por exemplo, aponta para o caráter pervasivo desta prática,

individualizante ao ponto de colocar sob análise nossa própria subjetividade. Defendemos a necessidade de pensarmos em uma educação que responda aos desafios e às complexidades do século XXI (e que contemple a formação humana para além do campo cognitivo); todavia, os novos investimentos não precisam ser empacotados em testes ou modelos curriculares que parametrizem um modelo idealizado de subjetividade.

Quando pensamos em uma educação de qualidade, geralmente há uma tendência a articulá-la com o campo econômico (Ball, 2016). Esta perspectiva atual é reforçada por uma literatura bastante difundida internacionalmente, como os estudos do economista James Heckman, Nobel de Economia. Atrelar a formação de pessoas a fatores socioeconômicos não é uma novidade; porém, em nosso tempo, precisamos colocar estes argumentos sob tensão, sobretudo em contextos como o brasileiro (marcado por históricas desigualdades sociais/econômicas/educacionais). A proposição das competências socioemocionais configura-se como problemática, uma vez que tenta algoritmizar a vida humana e, em termos pedagógicos, posiciona o ensino e a aprendizagem como elementos calculáveis (Silva, 2019).

As propostas curriculares centradas em competências socioemocionais baseiam-se em um modelo psicológico nomeado como “Big Five” (Silva, 2019). Este modelo aponta para a existência de cinco grandes fatores que poderiam ser medidos cientificamente e que seriam traços de nossa personalidade como amabilidade, extroversão, abertura a mudanças, dentre outros. O conhecimento destes fatores, teoricamente falando, permitiria a estruturação de um ensino mais personalizado. Na literatura brasileira encontra-se uma profunda crítica às demandas por personalização dos percursos formativos baseados em fatores da personalidade (Silva, 2019). A promoção de novas oportunidades educacionais é bastante desejável; porém, destaca-se o risco de tornar os currículos escolares espaços de extrema regulação subjetiva, por meio de modelos de algoritmização da vida.

Quando são examinados os documentos curriculares dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, notamos como este conceito adquire conotações heterogêneas.

Quadro 3. Competências socioemocionais nas propostas

Distrito Federal	A inserção das habilidades socioemocionais dá um passo decisivo para a ressignificação da escola como um espaço de crescimento integral do estudante, propulsor para o seu desenvolvimento como cidadão, bem como da sua preparação para o mundo do trabalho. Pretende orientá-lo de forma que esteja preparado para se posicionar diante da volatilidade, da incerteza, da complexidade e da ambiguidade da sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica e desafiadora, a qual cobra do estudante maior protagonismo, respeito às individualidades, assim como um comportamento crítico, analítico e questionador.
Rio Grande do Sul	A importância de as competências socioemocionais serem trabalhadas nas salas de aula fundamenta o entendimento de que os humanos são seres integrais, seres complexos e que têm um melhor desempenho cognitivo e socioemocional quando possuem uma harmonia e equilíbrio em seus pensamentos, atitudes, ações e emoções.
São Paulo	Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

Fonte: Os autores, 2022.

A necessidade de se relacionar bem consigo e com os outros, a capacidade de tomada de decisões com autonomia, as habilidades para lidar com situações adversas ou mesmo o reconhecimento das diferenças não se configuram em uma novidade pedagógica. A busca pelo sucesso escolar e a garantia da equidade são desafios incontornáveis para a escolarização brasileira. Temos aprendido recentemente com a leitura do filósofo Gert Biesta (2021), bastante traduzido no Brasil, que precisamos revitalizar os debates acerca das finalidades públicas da educação. Ou seja, não precisamos ampliar nosso repertório de ferramentas avaliativas, mas retomar a importância de estudar com os professores novos projetos intelectuais para o século XXI. Ainda vale a pena mencionar a importância de seguir pensando sobre as relações entre democracia e justiça social nas escolas, reconhecendo-as como dimensões importantes para refletir e qualificar as práticas educativas (Belavi & Murillo, 2020).

Considerações finais

Ao longo do presente estudo procuramos descrever os modos pelos quais as escolhas individuais dos estudantes foram se convertendo em um princípio curricular nas políticas implementadas no Brasil. Particularmente no contexto concernente ao Ensino Médio, as noções de projetos de vida, protagonismo juvenil e competências socioemocionais adquiriram centralidade e foram articuladas, conceitualmente, em uma nova gramática curricular. Esta gramática, com maior ou menor intensidade, contribui para um ajustamento da formação escolar que será ofertada para os adolescentes e jovens brasileiros. Ainda que situada em aproximação a ideais progressivistas – como a busca pelo autoconhecimento, o engajamento estudantil ou a promoção de currículos holísticos –, no decorrer destas análises, constatamos sua articulação com as demandas do neoliberalismo. Seja pelo *ethos* da autorrealização, seja por um *ethos* terapêutico, percebe-se uma economização das experiências educativas e a defesa de modos de vida cada vez mais monetizáveis.

Todavia, não defendemos que estes conceitos sejam suprimidos do debate curricular. Pelo contrário, consideramos que seja possível ingressar na luta política em torno de seus significados, sendo a noção de aprendizagem intergeracional uma importante ferramenta conceitual. Assim sendo, para finalizar este estudo, defenderemos três princípios que nos permitem seguir apostando em currículos que dialoguem com as juventudes brasileiras e que sejam capazes de produzir contrapontos à lógica individualizante que ora predomina. O primeiro princípio está em retomar a aposta no diálogo com as futuras gerações e nas possibilidades pedagógicas em torno da valorização da voz dos estudantes. Estamos vivenciando em nosso país uma desconexão política entre as práticas educacionais e as demandas estudantis em torno da autonomia ou do protagonismo. Este processo, para além da lógica da individualização que tem predominado, pode revitalizar a importância da educação como elemento central para a criação e a renovação da democracia. Por meio da aprendizagem intergeracional, podemos, do ponto de vista curricular, acreditar que o compromisso e a responsabilidade compartilhados fortalecem uma agenda de vida em comum.

O segundo aspecto que oferecemos como referência às políticas curriculares de nosso país refere-se à necessidade de uma reconexão com os fundamentos da educação crítica, ou ainda com as variadas tradições que defendem uma educação democrática. Com

Michael Fielding aprendemos a importância de encontrar as continuidades intelectuais e as práticas alternativas que, por meio da aprendizagem intergeracional, favoreçam a seleção de novos conhecimentos e experiências. Por fim, tal como realizamos no decorrer deste artigo, enaltecemos a necessidade de ingressar na luta política em torno dos conceitos educacionais, ofertando práticas de escolarização mais justas e democráticas e renovando o pensamento educacional crítico no Brasil.

Referências bibliográficas

- Amorim, J., & Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: o futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Apple, M. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. *Revista E-Curriculum*, 15(4), 894-926. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926> .
- Apple, A., et al. (2011). *Educação crítica: análise internacional*. Penso.
- Aquino, J., & Boto, C. (2019). Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo. *Educação, sociedade e culturas*, 55, 13-30.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In J. Collet & A. Tort (Orgs.). *La gobernanza escolar democrática*. Morata (23-40).
- Bauman, Z. (2011). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Beck, U. (2018). *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Zahar.
- Belavi, G., & Murillo, F. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28.
- Biesta, G. (2021). Reconquistando o coração democrático da educação. *Educação Unisinos*, 25(1), 1-7.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2017). *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.
- Dardot, P., & Laval, C. (2018). *A nova razão do mundo*. Boitempo.
- Evangelista, O. (2014). *O que revelam os 'slogans' na política educacional*. Junqueira & Marin.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 31-61.

- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación*, s/n, 28-42.
- Fielding, M., & Moss, P. (2010). *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Routledge.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Vozes.
- Hann, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Hedegaard, M. (2004). A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines: Critical Practice Studies* 6(1), 21-34.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: las emociones del capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Laval, C., & Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca*. Editorial Gedisa.
- Libâneo, J. (2020). Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa. In C. Boto *et al.* (Orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões*. Livraria da Física (41-67).
- Pacheco, J. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 64-77.
- Popkewitz, T. (2001). *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Artmed.
- Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Autêntica.
- Sancho-Gil, J., & Hernandez, F. (2011). Inovação educativa. In A. van Zanten (Coord.). *Dicionário de Educação*. Vozes (476-481).
- Silva, R. (2019). *Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. Cortez Editora.
- Silva, R. (2020). Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. *Práxis Educativa*, 15, 1-12. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15475.074>.
- Silva, T. (2007). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Autêntica.
- Souza, R. (2008). *O discurso do protagonismo juvenil*. Paulus.
- Stederoth, D. (2017). Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. *Revista Espaço Pedagógico*, 24(3), 487-507. <https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7761>.
- Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37.

Article received on 29/08/2022 and accepted on 19/09/2022.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.