

CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NA SOCIEDADE DAS CAPACITAÇÕES: O ENSINO MÉDIO EM PERSPECTIVA

SILVA, Roberto Rafael Dias de *

RESUMO

No presente artigo são examinadas as estratégias de regulação política e econômica que perfazem a constituição contemporânea do conhecimento escolar no Ensino Médio brasileiro. Para tanto, realiza-se uma análise de dois documentos publicados recentemente pela Unesco, com grande repercussão no Brasil, *Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade* (2008) e *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado* (2011). A realização das análises deu-se a partir de uma atitude de leitura monumental, inspirada nos estudos foucaultianos. Ambos os textos influenciaram diretamente os processos de diagnóstico, planejamento e implementação das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. Descrevem-se os modos pelos quais a constituição do conhecimento escolar no Ensino Médio em nosso País desloca-se de uma concepção marcada pela perícia, típica do capitalismo industrial, para outra ancorada na meritocracia. A mobilização desse deslocamento pode ser evidenciada em dois sistemas de raciocínio pedagógico emergentes na cultura do novo capitalismo, a saber: o objetivo pedagógico da formação de personalidades produtivas e a organização curricular do Ensino Médio como uma comunidade de aprendizagem.

Palavras chave: Ensino Médio - Políticas de Currículo - Conhecimento escolar - Neoliberalismo

* Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Email: robertoddsilva@yahoo.com.br

**CURRICULUM AND SCHOLL KNOWLEDG IN THE SOCIETY'S CAPABILITY: HIGH
SCHOLL IN PERSPECTIVE**

*SILVA, Roberto Rafael Dias de**

ABSTRACT

*In the present article examines the strategies of regulation that make up the contemporary constitution of school knowledge in secondary education in Brazil. The study presents an analysis of two documents recently published by UNESCO, with great repercussion in Brazil, **Secondary Education Reform: Towards the convergence between knowledge acquisition and skill development** (2008) and **Prototypes and curriculum of high school and Integrated High School** (2011). Both texts directly influence the processes of diagnosis, planning and implementation of curriculum policy for the High School in Brazil. Describe the ways in which the constitution of school knowledge in High School in our country moves from a conception marked by skill, typical of industrial capitalism to another anchored on meritocracy. The mobilization of this shift is evidenced in two systems of reasoning emerging pedagogical culture of the new capitalism: the pedagogical objective of the formation of productive personalities and organization of High School as a learning community.*

Keywords: *High Scholl - Curriculum Policies - Knowledge School - Neoliberalism*

* Doctor of Education . Professor of the Graduate Program in Education at the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Email: robertoddsilva@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo (UNESCO, 2008, p. 10).

Ao longo dos últimos anos estamos acompanhando uma ampliação significativa de novos diagnósticos acerca do Ensino Médio brasileiro. Um destes indicadores, o Censo Escolar da Educação Básica, do ano de 2011, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontava que a taxa de reprovação foi de 13,1%, considerado como o maior índice desde o ano de 1999. Paralelamente, ainda apontou-se que o índice de abandono escolar esteve em 11,8%. O desempenho escolar também foi posicionado como problemático, visto que, conforme os referidos indicadores, 89% dos estudantes brasileiros não apresentavam desempenho suficiente em matemática e 71% não demonstraram um domínio fluente da língua portuguesa. Para além da urgência e da complexidade do tratamento desta realidade educacional, que adquire centralidade nas pautas educacionais de nosso País, multiplicam-se novos programas e políticas educacionais que buscam produzir ações objetivas sobre essa etapa da educação básica. Vale recordar, brevemente, os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, publicados pela Unesco em 2011; o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado pelo Ministério da Educação em 2009; e o Ensino Médio Politécnico, recente reformulação curricular implementada pelo Estado do Rio Grande do Sul.

Ampliando o escopo dessa argumentação, nessa mesma direção, destaca-se que as últimas duas décadas assinalaram um intenso conjunto de reformas nas políticas de escolarização, em geral, e nas políticas de currículo, em particular (BALL, 2010; BALL; MAINARDES, 2011). Com a intenção de atender a educação básica, ressignificando-a para um mundo em permanentes mudanças, inúmeras dessas reformas tomaram o currículo como alvo privilegiado para o desencadeamento de novas possibilidades de organização da vida em sociedade (POPKEWITZ, 2009; VEIGA-NETO, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). Desde a emergência de novas diretrizes curriculares, passando pela consolidação de modelos de avaliação de larga escala, as políticas de currículo estiveram na ordem do dia. Tal cenário não se circunscreveu apenas ao espaço brasileiro, uma vez que pesquisadores de diferentes países e diferentes perspectivas teóricas têm assinalado a relevância social e acadêmica de

considerarmos essas questões (MULLER, 2003; YOUNG, 2007; MOREIRA; CANDAU, 2008; SILVA, 2014).

Sob a égide das condições políticas do capitalismo contemporâneo, pode-se notar um amplo campo discursivo que situa os currículos escolares no interior de novas gramáticas políticas e pedagógicas. Questões como a formação de capital humano, como a garantia de formação cidadã e a equidade social, assim como a competitividade do País, intensificaram-se nos argumentos públicos de defesa das reformas escolares (DALE; ROBERTSON, 2011; BALL, 2010). Em uma sociedade globalizada e delineada por uma economia movida a conhecimento, os currículos escolares estabeleceram-se a partir de outro perfil formativo, a saber: um sujeito inovador, pró-ativo e empreendedor (GRINBERG, 2007; SILVA, 2011; GADELHA, 2009).

Para a compreensão analítica deste cenário, o sociólogo Richard Sennett (2006) sugere que estejamos inseridos em uma “sociedade das capacitações”. Tal arranjo social parte da crise das instituições contemporâneas e da multiplicação das desigualdades econômicas; entretanto, sugere a formação de “uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas” (SENNETT, 2006, p. 14). Interessa aos processos de formação humana a obtenção de resultados rápidos e flexíveis, assim como a busca por talentos que se reinventem a todo momento. Para essa reinvenção permanente, Sennett sugere que utilizemos a expressão “capacitação”, entendida como “a capacidade de fazer algo novo, em vez de depender do que já se havia aprendido” (p.93-94). Os arautos de uma cultura do novo capitalismo, marcada pela instabilidade permanente, defendem que a formação dos sujeitos não deve estar alicerçada em conhecimentos estáticos e estanques, mas em processos permanentes de capacitação.

Partindo desse campo de argumentação, ainda que consideremos as condições e demandas curriculares da educação secundária em nosso País, analisaremos neste texto as estratégias de regulação política e econômica que perfazem a constituição contemporânea do conhecimento escolar no Ensino Médio brasileiro. Para tanto, realizaremos uma análise textual de dois documentos publicados recentemente pela Unesco, com grande repercussão no Brasil, *Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade* (2008) e *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado* (2011). Ambos os textos influenciaram diretamente os processos de diagnóstico, planejamento e implementação das políticas curriculares para o

Ensino Médio no Brasil, ao mesmo tempo em que visibilizam as pautas formativas de uma sociedade das capacitações, conforme evidenciamos acima. Estabelecendo uma interlocução com a argumentação proposta por Richard Sennett (2006), descreveremos os modos pelos quais a constituição do conhecimento escolar no Ensino Médio em nosso País desloca-se de uma concepção marcada pela perícia, típica do capitalismo industrial, para outra ancorada na meritocracia. A epígrafe com a qual abrimos este texto sinaliza alguns destes novos direcionamentos curriculares. A apresentação desse deslocamento pode ser evidenciada na descrição de dois sistemas de raciocínio pedagógico emergentes na cultura do novo capitalismo, a saber: o objetivo pedagógico da formação de personalidades produtivas e a organização curricular do Ensino Médio como uma comunidade de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da agenda proposta, a organização do texto será em três partes. Na primeira parte estabeleceremos um campo de problematização acerca das relações entre currículo e conhecimento escolar no Ensino Médio brasileiro. Posteriormente, na segunda parte, descreveremos os documentos que serão analisados, ao mesmo tempo em que apresentaremos a abordagem teórico-metodológica que orientou a elaboração deste estudo. Ao final, na terceira parte, comporemos alguns exercícios analíticos em torno da constituição do conhecimento escolar no Ensino Médio no cenário de uma sociedade das capacitações.

2. ENSINO MÉDIO E O CONHECIMENTO ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÕES

O debate acerca do Ensino Médio no Brasil tem estado na ordem do dia. Vale recordar que a partir do final dos anos 1990, iniciam-se intensos movimentos internacionais de reformas e novas possibilidades organizativas para esse nível de ensino. Sob a influência da Unesco e do Banco Mundial, dentre outras agências multilaterais, o País publicou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), assim como um conjunto de novas normativas curriculares. Sob diferentes perspectivas, os estudos na área evidenciaram a possibilidade imediata de mudanças nessa etapa da Educação Básica, ora delineando seu significado nas novas dinâmicas econômicas dos anos 1990, ora apontando a urgência em superar o caráter dualizante da formação dos estudantes ou, ainda, apontando o Ensino Médio como espaço de proteção social para as juventudes. Em geral, essas proposições colocavam o currículo escolar e as práticas docentes, em suas políticas e práticas, como alvos privilegiados para mudanças (SOUZA, 2008).

Em decorrência de nossa trajetória investigativa, assim como da centralidade do Ensino Médio na agenda política nacional e internacional, atribuímos ênfase neste estudo a demanda de retomarmos, analiticamente, o conhecimento escolar como objeto de estudo curricular (MOREIRA, 2005; SILVA; PEREIRA, 2013). Internacionalmente, autores como Young (2007; 2011), Müller (2003), Popkewitz (2009), Dussel (2009) e Charlot (2009), de perspectivas teóricas diferentes, têm apontado a necessidade de retomarmos investigações acerca da produção do conhecimento escolar, visto que, possivelmente, as atuais políticas de currículo “dizem muito pouco sobre o papel do próprio conhecimento na educação” (YOUNG, 2011, p. 395). Segundo esses autores, o lugar ocupado pelo conhecimento escolar nas reformas contemporâneas de escolarização evidencia um amplo deslocamento das funções sociais da instituição escolar. Tal deslocamento estaria conduzindo a uma resignificação das políticas de produção do conhecimento escolar (YOUNG, 2007).

Quanto ao cenário brasileiro dos estudos de currículo, também observamos resultados de pesquisa nessa direção. Estudos como os de Moreira (2005; 2010), Moreira e Candau (2008), Fabris e Traversini (2011) e Veiga-Neto (2008), dentre outros, têm assinalado a urgência em estudarmos os conhecimentos escolares sob as condições culturais contemporâneas. Nesse cenário de resignificação dos currículos escolares, Fabris e Traversini (2011), ao estudarem escolas situadas em periferias do sul do Brasil, destacam que a escola tem assumido como sua principal ação a busca pela proteção e pela segurança social, fazendo com que os conhecimentos sejam secundarizados na formação dos sujeitos escolares daquele contexto. De forma mais propositiva, Moreira (2005) tem defendido que, ainda que a criança e a sua cultura sejam indispensáveis para a vida escolar, é importante atribuir centralidade, no estudo e no planejamento das políticas de currículo, ao conhecimento escolar. “Insisto no sentido de que a eles se associe uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento” (MOREIRA, 2005, p. 37).

Uma importante revisão da literatura sobre currículo da Educação Básica no Brasil, no período entre 1996 e 2002, coordenada por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2006, concluiu que, hodiernamente, ao pluralizarem-se, os estudos curriculares experienciam um momento bastante difuso. A diversidade de objetos e temáticas

de pesquisa, associadas a uma multiplicidade de paradigmas investigativos, tem caracterizado a produção teórica na área. Tal multiplicidade de abordagens, para além de delinear uma identidade ao campo, indica “uma crescente imprecisão que, por vezes, desconsidera a especificidade da educação e dos processos curriculares” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 65-66).

Outra característica evidenciada na referida revisão é o foco na escola enquanto objeto analítico privilegiado. A revisão de literatura constata que há um interesse do campo em dar conta das diferentes problemáticas que perfazem a escola brasileira contemporânea. As autoras destacam que esta questão “trata-se de um indicador que está em conflito com uma certa leitura difundida socialmente de que a universidade e a área de currículo têm-se preocupado pouco com a realidade da educação e das escolas” (p.66). Em decorrência deste foco na escola e em suas possibilidades de transformação, Lopes e Macedo assinalam ainda uma forte “tendência à prescrição curricular” (p.66). Mesmo que inspirados em perspectivas progressistas, os estudos marcados por essa tendência partem do pressuposto de que é necessário que o currículo seja “o formador de identidades direcionadas para determinados fins e para determinados modelos de sociedade, cabendo aos professores atender a esses modelos e fins, segundo critérios estabelecidos para além das dinâmicas escolares” (p.66).

Assim sendo, propomos uma abordagem analítica que extrapole os limites de um prescritivismo curricular, ao mesmo tempo em que possibilite a construção de um olhar comprometido com as questões educacionais de nosso tempo. Ainda que os Estudos Curriculares estejam sendo percebidos como um campo bastante difuso, nosso objetivo é focalizar em um alvo específico: as concepções de conhecimento escolar emergentes de determinados documentos curriculares. Ao examinarmos os documentos referidos, privilegamos estudá-los enquanto campos de visibilidade das pautas políticas de nosso tempo. Não olhamos para os documentos enquanto estruturas assépticas ou meramente acumulados de registros, mas, inspirados em uma abordagem foucaultiana, desenvolveremos uma *leitura monumental* (SILVA, 2008; 2011), tomando a descrição como atitude investigativa fundamental. Na próxima seção apresentaremos os documentos que serão estudados neste texto, bem como comporemos alguns pressupostos teórico-metodológicos de nosso trabalho.

3. ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS

Conforme vimos argumentando, o presente artigo é derivado de uma pesquisa que inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares, sobretudo nas suas vertentes contemporâneas que estudam as políticas de constituição do conhecimento escolar (YOUNG, 2007; 2011; MOREIRA, 2010). Para fins dessa contextualização, importa destacar que os Estudos Curriculares, enquanto um campo teórico articulado às Ciências da Educação, caracterizam-se pelo seu hibridismo epistemológico (PACHECO; PEREIRA, 2007). Saberes de diferentes correntes teóricas, ou mesmo de distintos campos de saber, articulam-se na composição desta área ocasionando uma identidade conceitual bastante complexa e problemática (PACHECO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011). Para além destas questões, importa ressaltar ainda, dentre outras questões, a forte aproximação entre as políticas e as práticas de currículo com os processos de escolarização, visto que o campo dos Estudos Curriculares esteve, “desde a sua gênese, ligado a processos organizacionais com vista à elaboração de projetos de formação em contextos muito distintos, embora com ênfase para os que se prendem com a escolarização e com a formação de educadores e professores” (PACHECO, 2006, p.248).

Quando procuramos compreender as múltiplas possibilidades organizativas do currículo escolar, deparamo-nos com um conjunto de relações de poder e saber. Os currículos articulam-se com as políticas (macro e micro) que perfazem os cotidianos escolares; em outras palavras, são regulados tanto pelas dimensões do Estado, quanto pelas tensões internas de seus atores e da comunidade na qual estão inseridos (POPKEWITZ, 2009; SILVA, 2007). Frente a esta condição é que a literatura contemporânea tem atribuído uma dimensão seletiva ao currículo, uma vez que ele “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2007, p. 15). Assim, o currículo pode ser lido como uma produção cultural.

Entendemos que um tratamento analítico ao currículo, e às políticas de escolarização que os sustentam, passa fortemente pelo estudo de suas interfaces com os contextos mais amplos – sociais, políticos, econômicos. Sob esse olhar, é possível afirmar que o currículo apresenta-se como “um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.23). Articulada a esta abordagem, Pacheco sugere-nos que “a metodologia adequada ao currículo é a que consegue captar a legibilidade das situações de

decisão nos mais distintos espaços organizacionais, sabendo-se que não se trata de um processo linear e técnico" (PACHECO, 2006, p. 264).

Quando nos propomos a estabelecer algumas inserções investigativas no campo dos Estudos Curriculares, considerando suas múltiplas inter-conexões com as políticas de escolarização de nosso tempo, atribuímos especial interesse aos conhecimentos escolares. Pacheco (2006, p. 256), em um exercício de síntese, aponta que “o que mais define e caracteriza o percurso constitutivo do Currículo é o conhecimento, alfa e ômega da escola”. Interessa-nos refletir acerca dos diferentes tensionamentos no campo dos conhecimentos escolares que permitem, sobretudo na Educação Básica, a emergência de um conjunto de novas pautas políticas para a escolarização obrigatória. Ainda que os textos curriculares contemporâneos encaminhem para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, nossa intenção passa por colocar sob suspeita muitas dessas dimensões. Examiná-las criticamente implica na elaboração de outros movimentos de análise que privilegiem a centralidade do conhecimento escolar. “O conhecimento, nas dinâmicas sociais, culturais e ideológicas que o definem, constitui a lógica da elaboração, gestão e avaliação do currículo pelo que as aprendizagens dos alunos não são meros processos técnicos mediados por indicadores de desempenho” (PACHECO, 2006, p. 264).

Articularemos a realização de um estudo acerca das políticas de constituição do conhecimento escolar, aos estudos do filósofo francês Michel Foucault sobre a governamentalidade (FOUCAULT, 2008a; FOUCAULT, 2008b). Tal articulação tem se mostrado fértil em diferentes estudos na área; tanto em nível internacional (BALL, 2010; POPKEWITZ, 2009; DUSSEL, 2009; SIMONS; MASSCHELEIN, 2006), quanto no cenário brasileiro (VEIGA-NETO, 2008; GARCIA, 2010; SILVA; FABRIS, 2010).

Para o tratamento das estratégias políticas operaremos com o conceito foucaultiano de governamentalidade, entendendo-o como modo de regulação das condutas (DEAN, 1999; FOUCAULT, 2008a). Dessa perspectiva teórica, sugere-se que tal regulação pode operar tanto no âmbito dos Estados e demais agentes públicos, quanto do sujeito em relação a si mesmo. Em decorrência desse pressuposto, interessa estabelecer um mapeamento dos sistemas de raciocínio pedagógico (POPKEWITZ, 2009) visibilizados nos referidos documentos para a seleção dos conhecimentos escolares a serem estudados nas escolas de Ensino Médio. Compreender os referidos sistemas de raciocínio pedagógico implica o reconhecimento de que os conhecimentos escolares são construções sociais, produzidas nas

condições históricas, econômicas e políticas de seu tempo. Parafraseando Dean (1999), anteriormente referido, buscaremos produzir uma *analítica de currículo*. Tal analítica possibilitará um exame das condições contemporâneas de produção do conhecimento escolar, um olhar pelas suas exterioridades, isto é, pelos seus modos de constituição. Em outras palavras, faz-se necessário estabelecer um diagnóstico das condições políticas que tornam determinado objeto possível em uma dada sociedade e, ao mesmo tempo, possibilita “um tipo de estudo preocupado com uma análise das condições específicas para determinadas entidades emergirem, existirem e mudarem” (DEAN, 1999, p. 20).

Dois documentos publicados recentemente pela UNESCO serão examinados neste estudo. *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*, publicado originalmente em 2005 e traduzido no Brasil em 2008, busca apresentar as tendências recentes nas políticas de educação secundária nos países membros da referida organização. Objetiva também propor um modelo para esta etapa do ensino, considerada pelo referido documento como “fase crucial” da educação. O documento, de ampla repercussão internacional, é destinado para “formuladores de políticas educacionais em países que revisam continuamente a eficácia de seus sistemas de educação, de maneira que podem adotar integral ou parcialmente o modelo proposto, conforme suas necessidades específicas de desenvolvimento social e econômico” (UNESCO, 2008, p.12). Parte do pressuposto de que os atuais modelos de formação humana produzidos na educação secundária são obsoletos, na medida em que fragmentam os currículos em dimensões humanistas e profissionalizantes. Nessa direção, encaminha para a proposição de outras modalidades organizativas, visto que entende que seja “necessário criar sistemas que sejam mais eficazes em ajudar os jovens a desenvolver seu potencial e ocupar seu lugar na sociedade de maneira produtiva, responsável e como cidadão democrático” (UNESCO, 2008, p. 15).

O segundo documento examinado, *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo*, foi publicado no Brasil em 2011 como decorrência do modelo educacional proposto no documento anteriormente apontado. São evidenciadas as conclusões de um estudo produzido pela representação da Unesco no Brasil denominado “Currículos de Ensino Médio”. A finalidade deste conjunto de ações era “propor protótipos curriculares viáveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no Ensino Médio” (UNESCO, 2011, p. 6). São explicitados

dois protótipos, a saber: um voltado para a articulação entre as práticas sociais e o mundo do trabalho e outro direcionado para a profissionalização mais imediata. Em ambos os modelos desenvolvidos na argumentação evidencia-se a intenção de formar os jovens integralmente, visto que “eles consideram que a continuidade de estudos e a preparação para a vida, o exercício da cidadania e o trabalho são demandas dos jovens e finalidades do ensino médio” (UNESCO, 2011, p. 8). Considerando o cenário de transição de uma sociedade industrial para outra pós-industrial, caracterizado pela emergência de uma sociedade das capacitações (SENNETT, 2006), na próxima seção explicitaremos um primeiro campo analítico para essas questões.

4. ENTRE A PERÍCIA E A MERITOCRACIA: CAPACITAÇÕES EM DEBATE

Diferentemente do período caracterizado como capitalismo industrial, sustentado pela consolidação do modelo de Estado de Bem-estar social, as condições econômicas do capitalismo contemporâneo têm produzido novos delineamentos para a vida social. No que se refere à subjetividade e às condições de trabalho dos sujeitos, o sociólogo Richard Sennett (2006) argumenta que uma das principais ameaças à constituição destes sujeitos trata-se do “fantasma da inutilidade”. Ao contrário do capitalismo industrial em que os trabalhadores organizavam suas carreiras em planejamentos a longo prazo, a volatilidade e a flexibilidade marcam as novas condições produtivas. Processos como a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento são algumas das características descritas pelo sociólogo para esse período.

Sob a égide do fantasma da inutilidade, uma nova gramática formativa passou a conduzir os debates acerca das relações entre educação e trabalho, da mesma forma que proliferaram novas estratégias para a gestão dos recursos humanos. “Nessa investida, passou-se a definir 'capacitação' como a capacidade de fazer algo novo, em vez de depender do que já se havia aprendido” (SENNETT, 2006, p. 93-94). Sob as condições de uma sociedade das capacitações, os sujeitos passam a investir permanentemente em sua formação, as empresas modificam-se na busca de novas condições e emerge a gramática pedagógica da aprendizagem ao longo da vida, fazendo com que as instituições educativas apregoem modelos de formação continuada. Capacitar-se a todo momento para um mundo produtivo em permanente mudança apresenta-se como um novo imperativo pedagógico. Entretanto, para a análise da constituição desse novo imperativo, alguns deslocamentos podem ser visibilizados.

Os processos formativos do capitalismo industrial alicerçavam-se na concepção de perícia. Adquirir perícia representava compreender todas as etapas de um determinado trabalho, fosse ele a escrita de um texto, a realização de um cálculo ou a fabricação de um relógio. Sennett argumenta que “uma definição abrangente de perícia seria: fazer algo bem-feito simplesmente por fazer” (2006, p. 98). Os processos de formação humana eram constituídos pelas ideias de autodisciplina e autocrítica, visto que fazer algo bem feito tinha sua própria importância. “A mestria tem o seu valor, numa medida que é ao mesmo tempo concreta e impessoal: o que é bem-feito é bem-feito” (p.99). Conforme a descrição do sociólogo, a perícia demarcou os processos de trabalho e de formação humana ao longo de toda a consolidação do capitalismo industrial; porém, com a emergência do capitalismo contemporâneo um novo conceito passa a reger esses processos: a meritocracia.

Vista desta maneira, a perícia não parece ter muito a ver com as instituições do capitalismo flexível. O problema está na última parte de nossa definição – fazer alguma coisa simplesmente por fazer. Quanto mais sabemos como fazer alguma coisa bem-feita, mais nos preocupamos com ela. Todavia, as instituições baseadas em transações de curto prazo e tarefas que estão constantemente sendo alteradas não propiciam esse aprofundamento (SENNETT, 2006, p.99-100).

Em uma sociedade marcada pelas capacitações permanentes, a perícia apresenta-se como um problema na medida em que o importante é não “ficar travado”. Ficar travado, nesse cenário, implica em ficar demasiadamente arraigado ao domínio de uma técnica ou de uma área de trabalho. O capitalismo contemporâneo expõe uma nova condição para a vida produtiva (com fortes ressonâncias para a formação humana), a saber: “a equiparação do talento com o mérito” (SENNETT, 2006, p. 102). A perícia privilegiava as relações de domínio da técnica, nas quais o talento representava um tipo de prestígio moral. “Mas agora o talento servia para medir um novo tipo de desigualdade social: algo que fosse *criativo* ou *inteligente* significava para os outros *superior*, referindo-se a uma pessoa de maior valor” (p. 102).

O deslocamento acima descrito, da perícia para a meritocracia, produz significativas implicações para o campo educacional, em geral, e para os Estudos Curriculares, em particular. Não são recentes os estudos que apontam mudanças dos conhecimentos ensinados nos processos de escolarização (BALL, 2010; POPKEWITZ, 2009). No que tange ao Ensino Médio em nosso país, notamos a emergência de dois sistemas de raciocínio pedagógico complementares, a saber: a constituição de um currículo flexível e interativo que objetiva

formação de personalidades produtivas e a organização curricular delineada pelo entendimento do Ensino Médio como uma comunidade de aprendentes. Assim sendo, tal como vimos argumentando, os conhecimentos escolares tendem a ser secundarizados, na medida em que competências analíticas como a flexibilidade, a criatividade e o empreendedorismo são as novas chaves curriculares para esta etapa da educação básica.

4.1. Currículo do Ensino Médio e a formação de personalidades produtivas

No ano de 2008 a Unesco publicou no Brasil o documento *Reforma da Educação Secundária*, publicado originalmente na Europa em 2005, objetivando estabelecer um mapeamento das principais tendências contemporâneas nas políticas de educação secundária em seus países-membros. Toma como público privilegiado os planejadores de políticas educacionais nos países que continuamente revisam seus sistemas de ensino, oferecendo subsídios e modalidades de organização curricular para serem adaptados de acordo com suas demandas sociais e econômicas. Do ponto de vista pedagógico, parte do pressuposto de que todo sistema de ensino que prepara exclusivamente para o ensino superior é “brutalmente ineficaz”.

Considerando o cenário internacional de globalização e de transformações tecnológicas, no qual a subjetividade dos estudantes é modificada permanentemente, o documento sugere que “os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia” (UNESCO, 2008, p. 11). Para promover a formação de personalidades produtivas, o documento encaminha que as experiências escolares devam fomentar habilidades analíticas e de resolução de problemas. Questões como a criatividade, a flexibilidade e o empreendedorismo passam a ser recomendadas como pressupostos básicos para a educação secundária na referida sociedade do conhecimento. Nessa lógica organizativa, que hoje perfaz as políticas curriculares de boa parte dos países filiados à Unesco, a histórica dicotomização entre ensino propedêutico ou profissional na formação juvenil não faz mais sentido, visto que tal processo orienta-se por “competências essenciais genéricas”.

Alunos do ensino secundário geral têm poucas oportunidades de adquirir habilidades práticas, mesmo quando demonstram interesse por essas áreas.

De maneira similar, alunos do ensino técnico e vocacional encontram grande dificuldade para retornar aos estudos acadêmicos, mesmo quando se sentem inclinados a fazê-lo em um momento posterior. Esses sistemas falham em satisfazer as necessidades de alunos com desenvolvimento tardio, contribuem para a segmentação social entre as duas correntes e reforça a percepção de que a formação vocacional é um trajeto profissional inferior, recorrido por alunos provenientes de setores menos favorecidos da sociedade (UNESCO, 2008, p. 13).

Segundo o documento, a consequência dessa situação seria o grande número de jovens frustrados por não estarem preparados para o ingresso no mundo do trabalho, as dificuldades dos empresários em encontrar trabalhadores produtivos e flexíveis, os orçamentos públicos utilizados ineficazmente e a sobrecarga nos serviços de bem-estar social. Em outras palavras, a atual organização da educação secundária implica em três níveis de problemas: indivíduos, empresas e Estados. Sob essas condições, o texto examinado aponta alguns desafios a serem enfrentados imediatamente pelos sistemas de ensino, dentre os quais a busca de novas abordagens de ensino, a ampliação das funções da escola, para além da preparação para o ingresso na educação superior, a consolidação de uma cultura de autonomia e protagonismo para os jovens e a superação de modelos curriculares centrados na memorização.

Com a intenção de promover a formação juvenil para a sociedade do conhecimento, encaminha-se a necessidade de “criar sistemas que sejam mais eficazes em ajudar os jovens a desenvolver seu potencial e ocupar seu lugar na sociedade de maneira produtiva, responsável e como cidadão democrático” (UNESCO, 2008, p.15). A formação de personalidades produtivas, tal como é defendida no documento examinado, é fabricada por meio de “currículos holísticos”, que articulem conhecimentos, habilidades e atitudes. Nessa linha de argumentação, tal concepção de educação implica um “equilíbrio harmonioso de disciplinas acadêmicas, habilidades práticas e sociais genéricas e responsabilidade cívica” (UNESCO, 2008, p. 16).

O documento *Reforma da Educação Secundária* está posicionado na perspectiva da educação básica universal, nos marcos da Educação para Todos (EPT). Sob essa grade de entendimento, inúmeros países têm empreendido reformas na educação secundária, priorizando consolidar o ensino das disciplinas tradicionais através da potencialização de determinadas atitudes. “Os conteúdos disciplinares enfatizados deveriam ser utilizados para consolidar o letramento e a numerização, as habilidades para a vida e a capacidade de aprender a aprender e desenvolver habilidades” (UNESCO, 2008, p. 17). São priorizadas

concepções de currículo organizadas em conteúdos mínimos e em competências essenciais para vida coletiva.

O consenso entre os especialistas em educação afirma que oferecer uma base sólida de conhecimentos no marco de um conjunto de competências genéricas essenciais durante o nível secundário é um meio eficaz de formar a personalidade dos indivíduos. Tal processo se respaldará sobre o trabalho prévio das escolas primárias, transmitindo conhecimentos, inculcando valores e identificando os talentos e aptidões do aluno. Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o letramento e a numerização serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania. Entre as competências transversais, estariam incluídas áreas como a comunicação, o espírito de equipe, o empreendedorismo e as habilidades de informática (UNESCO, 2008, p. 17).

Os desdobramentos curriculares dessa abordagem para a educação secundária delineiam a centralidade de competências essenciais (letramento e numerização) e competências transversais. Encaminham a consolidação de modelos curriculares diversificados e flexíveis que se adaptem aos diferentes contextos e às diferentes personalidades. Entretanto, enaltece que “as políticas relativas à educação secundária devem ser objeto de contínuo exame e devem ser constantemente atualizadas para que possam continuar a progredir ao ritmo das transformações científicas, econômicas e sociais” (UNESCO, 2008, p.22). De forma a estabelecer uma sistematização, vale indicar que a nomeada formação de *personalidades produtivas* na educação secundária é apresentada como um objetivo prioritário para a educação no século XXI. A criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipe são indicados como as chaves da nova organização curricular, na medida em que “a ênfase deverá ser posta no conhecimento de como utilizar essas ferramentas para investigar e tratar rapidamente uma quantidade de conhecimentos crescentes, mais do que a simples aquisição de conhecimentos propriamente ditos” (UNESCO, 2008, p. 23).

4.2. O Ensino Médio como uma comunidade de aprendizagem

Considerando as condições políticas e econômicas da globalização e as modificações no capitalismo contemporâneo, inúmeras publicações internacionais têm tomado como alvo o período equivalente ao Ensino Médio. Tais documentos sugerem que a exclusiva preparação

para estudos posteriores, no caso brasileiro a preparação para o vestibular, constitui-se como um objetivo frágil, em razão da grande evasão escolar característica desta etapa da escolarização, ou mesmo pelas poucas articulações com o mundo trabalho e às inovações tecnocientíficas. Dentre os inúmeros organismos internacionais preocupados em estabelecer diretrizes para essa questão, conforme assinalamos anteriormente, destaca-se ao longo da última década a atuação da Unesco.

O contexto latino-americano tem sido objeto de um conjunto de estudos da referida organização internacional, em geral indicando as fragilidades dos modelos curriculares implementados. Em articulação a esses estudos, a Representação da Unesco no Brasil desenvolveu um projeto intitulado “Currículos de Ensino Médio”, considerando como finalidade a proposição de “protótipos curriculares viáveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio” (UNESCO, 2011, p. 6). O produto final deste estudo foi publicado no país, em maio de 2011, com o título “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo”.

O referido texto propõe dois protótipos. O primeiro aponta um currículo focado para o mundo do trabalho e as práticas sociais, “desenhado para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho” (UNESCO, 2011, p. 6). Em decorrência desse protótipo é apresentado um segundo tipo que busca integrar o Ensino Médio com as diferentes formas organizativas da educação profissional. Ambos os modelos apresentados pelo documento examinado são justificados, de forma geral, pela necessidade de atendimento às condições da sociedade contemporânea e, especificamente, às demandas da juventude do país. Em outras palavras, “a preparação simultânea do jovem para o mundo do trabalho e a prática social e a continuidade de estudos conjuga os objetivos de interesse nacional com os interesses do público específico” (UNESCO, 2011, p. 7).

Intencionando articular os interesses juvenis com a gramática dos “interesses nacionais”, o documento postula uma definição de currículo “entendido como o conjunto de todas as oportunidades de aprendizagem propiciadas pela escola” (UNESCO, 2011, p. 7). Busca aproximar-se também dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), sobretudo pela vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à

prática social. Entretanto, para atender a LDBEN, opta em tomar como referência os objetos de aprendizagem do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse cenário, os protótipos produzidos pela Unesco pretendem operar na interface entre as diretrizes nacionais e os projetos pedagógicos das instituições escolares. O documento atribui bastante ênfase para o entendimento dos protótipos enquanto “referências”. O excerto a seguir, ainda que extenso, evidencia o modo sugerido para o uso dos protótipos pelas escolas.

Os protótipos são referências curriculares e não currículos prontos. Por isso, exigem um trabalho de crítica e complementação a ser feito pelos coletivos escolares. Para tanto, em um primeiro movimento de aproximação, as escolas precisam conhecer o protótipo adequado à modalidade de ensino médio que pretendem implantar ou reformular.

Esse conhecimento deve ser complementado pela identificação das linhas de convergência e de distanciamento entre o projeto pedagógico da escola e o protótipo curricular. A análise da adequação do protótipo às concepções do projeto pedagógico deve anteceder a uma tomada de decisão democrática sobre a validade do seu uso.

Tomada a decisão de usar um determinado protótipo como referência, o segundo movimento é usá-lo na construção ou reformulação do currículo e na revisão do projeto pedagógico da escola. O uso do protótipo é indicado especialmente na discussão e na tomada de decisão sobre os princípios norteadores do currículo e na definição da organização, da estrutura e dos mecanismos de integração curricular [...] (UNESCO, 2011, p. 8).

Os protótipos curriculares para o Ensino Médio, desenvolvido pela Unesco, objetivam orientar um processo de reforma dos currículos escolares brasileiros. Pretendem atender tanto às demandas juvenis, quanto às demandas econômicas e políticas para o desenvolvimento nacional. Em articulação a essa perspectiva, o currículo é posicionado como um conjunto de oportunidades de aprendizagem. A gramática das oportunidades pode ser lida como característica dos desenvolvimentos contemporâneos do neoliberalismo americano, no qual uma sociedade livre é aquela que multiplica oportunidades para todos os cidadãos (BALL, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, os *Protótipos Curriculares* apontam como base de seus princípios orientadores a formação integral do estudante. “Eles consideram que a continuidade de estudos e a preparação para vida, o exercício da cidadania e o trabalho são demandas dos jovens e finalidades do ensino médio” (UNESCO, 2011, p. 8). Em consonância a isso, supõem que toda atividade curricular terá como centro o desenvolvimento integral do

estudante, sobretudo no que se refere a “intervenções transformadoras” na realidade em que o sujeito está inserido.

Na medida em que se objetivam práticas com foco no protagonismo estudantil, o documento sugere que a pesquisa ocupe o centro do processo de desenvolvimento curricular. “A pesquisa será instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo” (UNESCO, 2011, p. 9). Articulado à noção de pesquisa estarão as propostas de trabalho individual e coletivo, desenvolvidas por cada estudante.

Tomando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, os protótipos unem a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho. Propõe-se, assim, uma escola de ensino médio que atue como uma comunidade de aprendizagem. Nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia e aprendendo a ser autônomo, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade (UNESCO, 2011, p. 9).

Considerar o Ensino Médio como uma comunidade de aprendizagem é a principal proposição curricular do documento. Ainda que postule a interdisciplinaridade, a contextualização e a produção do currículo por meio de projetos, ou mesmo que sugira a ampliação da carga horária para três mil horas com ampla flexibilização de carga horária, a produção de uma comunidade de aprendentes é o desafio posto. Diante disso, é feita uma opção metodológica fundamental, a saber: “a valorização das formas didáticas que privilegiam a atividade do estudante no desenvolvimento de suas capacidades e na construção do seu conhecimento” (UNESCO, 2011, p.14). Projetos e ações investigativas que desencadeiem o protagonismo dos estudantes apresentam-se, no documento examinado, como importante imperativo metodológico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o deslocamento da perícia para a meritocracia nas condições sociais e políticas do capitalismo contemporâneo, intencionamos nesse texto examinar os modos pelos quais o conhecimento escolar é posicionado nos recentes documentos curriculares publicados pela Unesco. Do ponto de vista metodológico, nosso objetivo não estava em produzir uma avaliação pedagógica dos referidos documentos, nem mesmo reconstituir as pautas de

intervenção política da agência internacional. Buscamos estabelecer um mapeamento dos sistemas de raciocínio pedagógico emergentes para o Ensino Médio na Contemporaneidade, sistemas que regulam as intervenções escolares e dimensionam os conhecimentos a serem privilegiados nos processos de reforma e desenvolvimento curricular. Assim sendo, conseguimos descrever dois sistemas, diferenciados e de atuação complementar, a saber: o objetivo pedagógico da formação de personalidades produtivas e a organização curricular do Ensino Médio como uma comunidade de aprendizagem.

No que tange à formação de personalidades produtivas, conforme descrevemos, nota-se uma forte ênfase atribuída à criatividade, à resolução de problemas e ao trabalho em equipe como operadores curriculares. Tal configuração aposta na constituição de currículos holísticos, que priorizem conteúdos mínimos e competências essenciais para a vida coletiva. Quanto às comunidades de aprendizagem, a analítica permite-nos inferir a centralidade atribuída a uma determinada forma de protagonismo juvenil, que mobiliza os sujeitos a realizarem intervenções comunitárias e, ao mesmo tempo, coloca a atividade do estudante no centro dos processos escolares. Os conhecimentos escolares delineados pouco avançam em relação à numerização e ao letramento, visto que os referidos sistemas de raciocínio pedagógico impulsionam modalidades de organização curricular centradas na identificação de talentos e aptidões, na mobilização de resolução de problemas e no protagonismo como imperativo pedagógico fundamental.

REFERÊNCIAS:

- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010, p. 37-55.
- CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo – Revista de ciências da educação**, Lisboa, s./v., n. 10, 2009, p. 89-96.
- DEAN, Mitchell. **Governmentality: power and rule in modern society**. London: Sage, 1999.
- DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, 2009.
- FABRIS, E. T. H.; TRAVERSINI, C. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. **In: 34º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.p. 1-16.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- GADELHA, Silvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 445-455, 2010.
- GRINBERG, S. Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamento. **Revista Argentina de Sociologia**, Buenos Aires, v. 4, n. 6, p. 67-87, 2006.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. (Coord.). **Currículo da Educação Básica (1996-2002)**. Brasília: INEP, 2006.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Por que ter medo dos conteúdos?. PEREIRA, Maria; MOURA, Arlete (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, p.11-42, 2005.
- MOREIRA, A. F. B. Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 193-205, 2010.

MULLER, Johann. Revisitando o progressivismo: *Ethos*, política, *Pathos*. GARCIA, Regina.; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 293-318.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, s./n., p. 197-221, 2007.

PACHECO, J. A. Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, 2006.

POPKEWITZ, Thomas. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**. Madrid: Morata, 2009.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Universitários S/A: estudantes universitários nas tramas de Vestibular/ZH**. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. 2011. 266f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SILVA, R. R. D. da; FABRIS, E. T. H. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 352-363, 2010.

SILVA, R. R. D. da.; PEREIRA, A. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n.1 p. 127-156, 2014.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. The Leaning Society and Governmentality: an introduction. **Educational Philosophy and Theory**, Auckland, v. 39, n. 4, p. 417-430, 2006.

SOUZA, Rosa. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.



SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

VEIGA-NETO, A. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-15.

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

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, s./n., p. 395-416, 2011.

Artigo recebido em 29/05/2013
Aceito para publicação em 17/05/2016