

Experiências curriculares na educação de jovens e adultos: *inéditos viáveis encontros*

Maria Alice Gouvêa Campesatoⁱ

Resumo

Este artigo, que traz o recorte de duas pesquisas no campo educacional, pretende problematizar o currículo escolar contemporâneo, pautado por uma lógica empresarial e atravessado por movimentos conservadores, para responder à pergunta “de que currículo precisamos em tempos de democracia fraturada, subtração de direitos sociais e crise sanitária?” Para tal, analisa o currículo de uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos do município de Porto Alegre, cujas práticas permitem perspectivar outros modos de existência e outros mundos possíveis. Como ferramenta teórico-metodológica utiliza-se de conceitos foucaultianos para analisar os documentos da instituição pesquisada. Conclui que o currículo analisado constitui-se como importante dispositivo de (re)existência em épocas de individualismo, fragmentação e intolerâncias.

Palavras-chave: modos de subjetivação; técnicas de si; diálogo; profanação; pensamento.

Curricular experiences in youth and adult education: unprecedented viable encounters

Abstract

This article, which brings the clipping of two researches in the educational field, intends to problematize the contemporary school curriculum, guided by a business logic and crossed by conservative movements, to answer the question “what curriculum do we need in times of fractured democracy, subtraction of social rights and health crisis?” To this end, it analyzes the curriculum of a public school for Youth and Adult Education in the city of Porto Alegre, whose practices allow us to look at other modes of existence and other possible worlds. As a theoretical-methodological tool, Foucault's concepts are used to analyze the documents of the researched institution. It concludes that the analyzed curriculum constitutes an important device of (re)existence in times of individualism, fragmentation and intolerance.

Keywords: *subjectivation modes; techniques of self; dialogue; profanation; thought.*

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora no Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional da Unisinos e Professora da Rede Pública Municipal de Porto Alegre. E-mail: mcampesato@unisinos.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1965-9564>.

Experiências curriculares en educación de jóvenes y adultos: inéditos viables encuentros

Resumen

Este artículo, que trae el recorte de dos investigaciones en el campo educativo, pretende problematizar el currículo escolar contemporáneo, guiado por una lógica empresarial y atravesado por movimientos conservadores, para responder a la pregunta “¿qué currículum necesitamos? en tiempos de democracia fracturada, ¿sustracción de derechos sociales y crisis de salud?” Para ello, analiza el currículo de una escuela pública de Educación de Jóvenes y Adultos de la ciudad de Porto Alegre, cuyas prácticas permiten mirar otros modos de existencia y otros mundos posibles. Como herramienta teórico-metodológica, los conceptos de Foucault se utilizan para analizar los documentos de la institución investigada. Concluye que el currículo analizado constituye un importante dispositivo de (re) existencia en tiempos de individualismo, fragmentación e intolerancia.

Palabras clave: *modos de subjetivación; técnicas de si; diálogo; profanación; pensamiento.*

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O modo de vida anunciado pelo humanismo moderno, há cerca de quatro séculos, tem sido colocado sob suspeição com o acirramento das crises ambientais, institucionais, educacionais etc., que estão a abalar o mundo contemporâneo, especialmente nas últimas três décadas. No cenário brasileiro, tal acirramento se intensifica a partir das eleições presidenciais de 2018, que colocam Jair Bolsonaro no centro decisório deste país. Movimentos conservadores e negacionistas de toda ordem vêm a contribuir para o adensamento dessa problemática, evidenciando um desejo profundo de rompimento com os saberes historicamente produzidos. Os povos indígenas, as comunidades quilombolas e LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e mais) estão no epicentro de perseguições e, em situações mais extremadas, de extermínio.

No âmbito educacional, a irrupção de gestos de natureza tirânica busca o silenciamento de vozes que se insurgem contrárias ao cerceamento de ideias que defendem o exercício do livre pensar. A proibição de obras literárias, a perseguição a professores, a interferência na escolha de reitores de universidades públicas e os diversos projetos de lei de cunho conservador são alguns indícios que nos levam a perceber os perigos e a potência da palavra e do pensamento. “Essa realidade tem desafiado educadores, pesquisadores, ativistas e demais atores comprometidos com as pautas educacionais e sociais para encontrarem formas de resistir e manter vivas as vitórias coletivamente construídas” (Santos; Moreira; Gandin, 2020, p. 868).

Vê-se, por outro lado, não necessariamente incompatível com os movimentos apontados

anteriormente, a adoção, por secretarias estaduais e municipais de educação, de planos e propostas curriculares pautados por uma lógica empresarial. Isso evidencia uma tendência crescente que compreende que o espaço escolar deva estar voltado ao atendimento de “necessidades individuais, à formação de sujeitos para o mercado de trabalho altamente competitivo, e que deve propor a personalização da aprendizagem, incentivar o empreendedorismo, promover a inovação a partir de um esvaziamento das finalidades” (Klaus; Campesato, 2019, p. 146) educativas e formativas da escola.

Não obstante essa lógica empresarial, de um lado, e os movimentos conservadores, de outro, acentuados pela crise pandêmica que enfrentamos, concorram para a tentativa de enfraquecimento da escola enquanto um espaço público, democrático e de exercício do pensamento, é possível encontrar inúmeras práticas de resistência ao esfacelamento, não só dessa instituição, mas desse espaço público de encontro consigo próprio, com o outro e com o mundo.

Este artigo toma o recorte de um estudo arqueogenalógico da aula, articulado à outra pesquisa que vem investigando as práticas de leitura e escrita em escolas de Educação Básica. O estudo arqueogenalógico em questão investigou a aula “desde a tradição greco-romana até a atualidade, no recorte específico da atenção, tomando como empiria 21 obras clássicas do pensamento educacional [...] e 3 obras da atualidade” (Campesato, 2021, p. 7).

No que se refere à arqueogenologia, trata-se de uma combinação dos procedimentos metodológicos desenvolvidos por Michel Foucault: a arqueologia e a genealogia, em que “a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem” (Foucault, 2005, p. 16).

O presente artigo busca problematizar as práticas curriculares atuais atravessadas pelo conservadorismo, pautadas pela aceleração e por políticas neoliberais que buscam trazer a lógica empresarial para o campo educacional, para responder à pergunta “de que currículo precisamos em tempos de democracia fraturada, subtração de direitos sociais e crise sanitária?” Para tal, analisa o currículo de uma instituição pública de Educação de Jovens e Adultos do município de Porto Alegre, cujas práticas nos ajudam a pensar em outras possibilidades de relação com o saber, com a docência e com a formação humana como forma de (re)existência em tempos em que a democracia e os saberes historicamente produzidos se veem ameaçados.

Como procedimento investigativo, utiliza-se de estudo teórico baseado, especialmente, nos estudos de Michel Foucault (2004, 2006, 2008, 2017), Tomaz Tadeu da Silva (2015), Dardot e Laval (2016), Masschelein e Simons (2013, 2015) e Jorge Larrosa (2011). Como ferramental analítico, utiliza-se da análise de discurso foucaultiano, tomando como corpus empírico, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno e textos produzidos por professores da instituição pesquisada.

2 ALGUMAS NOTAS CONCEITUAIS

Ao tentar compreender de que maneiras os sujeitos formulam saber sobre si próprios, Michel Foucault analisa a psiquiatria, a biologia, a economia, a medicina e a criminologia como “‘jogos de verdade’ muito específicos, relacionados a técnicas particulares que os seres humanos utilizam para entenderem a si próprios” (Foucault, 2004, p. 323). Para o autor, há quatro grandes grupos de tecnologias: tecnologias de produção, tecnologias dos sistemas de signos, tecnologias de poder e tecnologias de si. Cada uma delas tem uma “matriz de razão prática” e opera de forma articulada com as demais, implicando “certos modos de treinamento e modificação dos indivíduos, não apenas no sentido óbvio de aquisição de certas habilidades, mas também de aquisição de certas atitudes” (Foucault, 2004, p. 323). É precisamente sobre as *tecnologias de poder*, que são aquelas que “determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito” e as *tecnologias de si*, compreendidas como aquelas que permitem que os indivíduos efetuem com recursos próprios ou “com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade” (Foucault, 2004, p. 323), que o autor se dedicou a estudar e aqui mais nos interessam.

Ao longo de suas investigações, Foucault trata de desconstruir a ideia de essencialidade do sujeito, investigando a “história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (Castro, 2016, p. 408). É possível, segundo Castro (2016), identificar dois sentidos sobre os modos de subjetivação em Foucault: um sentido mais amplo, em que fala dos modos de subjetivação “como modos de objetivação do

sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder” (Castro, 2016, p. 408), e um sentido mais específico, quando o sujeito se constitui como um sujeito moral.

O que importa, para fins deste artigo, não é estender uma análise sobre a obra e o pensamento de Foucault, mas tomá-los como ferramental metodológico e conceitual que nos ajuda a pensar sobre como determinadas práticas curriculares concorrem para a constituição de saber que os sujeitos estabelecem sobre si próprios. Isso também nos auxilia a refletir sobre a naturalização de enunciados e conceitos sobre/no campo educacional que acabam sendo tomados como fortes regimes de verdade e nos conduzem a pensar não ser possível percebê-los como criação humana e, portanto, passíveis de serem reinventados ou perspectivados de muitas outras maneiras.

Podemos tomar como exemplos, a obsolescência da escola e de toda sua maquinaria; os quatro *pilares da educação*¹; a *alfabetização na idade certa* e a importância dos resultados dos alunos nas avaliações de larga escala. Tais regimes de verdade apontam para um modelo escolar e um tipo futuro de sociedade a ser constituída, onde perpetua o modo de vida capitalista, em que a flexibilidade, a capacidade de solucionar problemas, a competitividade, a proatividade, o empresariamento de si e o individualismo são alguns dos efeitos de subjetivação almejados.

Nessa perspectiva, pensar o currículo escolar para além de grades de horários e listagens de conteúdos, mas como um importante dispositivo² de subjetivação, nos auxilia a compreender, também, porque o campo educacional e as propostas curriculares têm sido, cada vez mais, objeto de interesse por parte de diversos grupos políticos, empresariais e até religiosos na atualidade. Também nos permite compreender o regime de verdade que coloca a educação a serviço de um tipo de modelo societário, conforme apontado anteriormente.

Dessa forma, tomar o discurso como prática que produz os objetos dos quais fala, mais do que apenas os nomear, consiste numa forma de operar com esse regime discursivo a partir de outras perspectivas, colocando-o sob suspeição. Nesse sentido, as análises empreendidas neste artigo não buscam por elementos ocultos, intencionalidades, significados outros que não apenas o dito das coisas, uma vez que esforçar-se para fazer “aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (Foucault, 2008, p. 32). Isso nos provoca a pensar

outras formas de relação com o saber e outras maneiras de conjecturar o currículo escolar em tempos de democracia fraturada, negacionismos, subtração de direitos sociais e crise sanitária, buscando exercer o papel do intelectual de “lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (Foucault, 2017, p. 131-132).

Lutar, pois, contra essas formas de poder, requer um constante e atento olhar, a fim de que não nos deixemos capturar pelas forças sedutoras que convocam nossa atenção e adesão a todo o momento neste mundo acelerado e fragmentado em que vivemos. É também voltar a atenção a si próprio, colocando-se sob suspeição, buscando “conhecer como e porquê nos tornamos naquilo que agora somos” (Ó, 2019, p. 137).

3 COMO NOS TORNAMOS O QUE SOMOS?: NOTAS SOBRE O CURRÍCULO

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 2015, p. 15).

A pergunta nietzschiana “como se chega a ser o que se é” (Nietzsche, 2008, p. 38) e o excerto que anunciam esta seção nos instigam a pensar no currículo como um “dispositivo subjetivante” (Veiga-Neto, 2002, p. 171), visto que está implicado em como nos constituímos ou nos tornamos o que somos. À palavra de origem latina currículo, que deriva do verbo *currere*, que significa correr, carreira, corrida, trajeto a ser percorrido, “se associam basicamente duas ideias: a de curso (como continuidade) e a de etapa (como parte de um contínuo). Currículo, portanto, está relacionado a processo ou percurso, que decorre no tempo, em momentos subsequentes” (Rocha, 2000, p. 18). Dessa forma, o entendimento que temos hoje sobre o currículo, em que a sequenciação, a hierarquização e a ordenação se fazem presentes nos espaços escolares atuais, não difere muito da origem etimológica dessa palavra. Mas também podemos expandir essa ideia, como sugere Tomaz Tadeu da Silva (2015), para um espectro mais amplo, que diz da subjetividade ou dos modos de subjetivação: “podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” (Silva, 2015, p. 15).

O currículo é, pois, atravessado por relações de saber e, também, por relações de poder: relações essas que vão desde a simples escolha de determinado conteúdo a ser ensinado até a organização e distribuição dos corpos nos tempos e nos espaços. Segundo Veiga-Neto (2002, p. 172), “se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo”, tendo na disciplinaridade seu ponto de articulação, organizando “economicamente o espaço e o tempo” (Veiga-Neto, 2002, p. 172).

Assim como em qualquer campo epistemológico, as concepções sobre o currículo estão imbricadas às concepções de mundo de determinado grupo, período ou contexto societário. Não é necessário grande esforço para percebermos essas mudanças, que dizem muito dos modos de subjetivação que se pretende produzir.

No âmbito da Rede Pública do município de Porto Alegre, as propostas pedagógicas variam conforme a concepção de educação de cada gestão que se encontra à frente da Secretaria Municipal de Educação (SMED), abrangendo todas as etapas e modalidades de ensino das escolas públicas municipais. Nos últimos anos, essas propostas apontam para um currículo cada vez mais pautado pela concorrência, em que os resultados dos estudantes tomam centralidade na relação pedagógica, em detrimento da formação. Isso é observável em ações que vão desde a alteração da rotina escolar, adotada a partir do ano de 2017, que retira o espaço de reuniões pedagógicas de toda a Rede, impedindo a construção coletiva do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas; a extinção de projetos pedagógicos, como robótica, dança e música; até o aumento da carga horária dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e consequente diminuição da carga horária dos demais.

É importante salientar que tais concepções estão inseridas numa racionalidade neoliberal de alcance global, que impõe uma lógica de gestão no âmbito educacional (Laval, 2003), em que a eficiência técnica é medida por resultados avaliativos, e os professores “participam cada vez menos das decisões que afetam sua prática profissional e passam a ser cada vez mais gerenciados, seja pela equipe técnica, seja pelos índices que, em última instância, demonstram o resultado de seu trabalho” (Rahme, 2012, p. 47). Nesse contexto, já não há mais lugar para a formação ética para a pluralidade, a leitura demorada, a ruminação, o exercício do pensamento, e o papel a ser desempenhado pelo professor reduz-se a desenvolver as competências e atingir os índices avaliativos. Daí que o professor passa a ser mediador,

facilitador, mentor ou gestor da aprendizagem do aluno. Isso vem a concorrer para a “neutralização da forma escolar” (Masschelein; Simons, 2015, p. 293), em que a aprendizagem aparece como uma grande possibilidade de acúmulo de capital humano.

A educação, a escola e a aula inserem-se, pois, nessa lógica concorrencial, em que a proatividade, a flexibilidade, a competitividade são alguns de seus efeitos de subjetivação. Efeitos, esses, essenciais para as políticas neoliberais e de constituição de “eus empresariais e empresários de si” (Gadelha Costa, 2009, p. 124), cuja principal competência exigida é a gestão dos dados.

Para Ball (2002, p. 8), a concentração nos resultados coloca em cena uma figura relativamente nova no “palco das organizações do sector público – o gestor. O propósito da devolução, como refere a OCDE, é ‘encorajar os gestores a centrarem a sua acção nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso de recursos humanos e financeiros’”. Dessa forma, a escola e toda sua maquinaria vem sendo, sobretudo nas últimas décadas, concebida a partir de uma perspectiva empresarial, voltada para a adequação ao mercado globalizado, em que os resultados dos estudantes nas avaliações de larga escala fulguram no epicentro da relação pedagógica, esvaziando-a do seu caráter formativo.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas das secretarias de educação apostam na constituição de matrizes curriculares que privilegiam o aumento de carga horária de disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, subtraindo períodos das disciplinas de História, Geografia, Artes, Educação Física e até de Ciências e suprimindo, por exemplo, disciplinas como Filosofia de seus currículos³. Isso nos aponta o empobrecimento nas concepções pedagógicas e o tipo de aluno que se pretende formar, em que a leitura e a escrita são tomadas pelo seu caráter pragmático e utilitarista, e aprender a calcular e resolver problemas é o que se espera dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Não obstante tais investidas, por parte dos gestores das secretarias de educação, diversas iniciativas de práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas, operando nas brechas, promovendo outras formas de relação com o conhecimento de si, do outro e do mundo. Uma dessas iniciativas é desenvolvida em uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos do município de Porto Alegre, em um projeto intitulado *Inéditos Viáveis*, um projeto que se materializa a partir da proposta pedagógica e curricular dessa instituição. Tomando a expressão cunhada por Paulo Freire, tal projeto vem de encontro a uma lógica homogeneizante que

compreende a educação circunscrita às exigências mercadológicas e o aluno, a escola e a docência sob uma perspectiva quantitativa. A seguir, será analisada a concepção curricular dessa instituição e, posteriormente, apresentado o referido projeto.

4 CURRÍCULO: UM OUTRO TEMPO

O Centro de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire começa suas atividades em 1989, no mesmo ano em que a Secretaria de Educação de Porto Alegre dá início a uma política pública de educação para jovens e adultos. Com o intuito de “oportunizar e promover o convívio e a aprendizagem daqueles sujeitos que, de certa forma, foram excluídos, não podendo estudar no período que lhes fora indicado” (Lauermann, 2019, p. 11), o Centro, paulatinamente, vai se tornando uma referência no campo educacional nessa modalidade de ensino. O ano de 1989, pois, pode ser considerado como um marco na vida de gerações de estudantes de diferentes grupos etários, sociais, culturais e étnicos que nesse espaço encontram a possibilidade de perceberem-se enquanto pertencentes a um mundo, capazes de experimentar, muitos pela primeira vez, a alegria de aprender.

Por meio de parcerias⁴ com organizações não governamentais, universidades e entidades, como o Ministério Público da Infância e da Juventude, o CMET desenvolve uma gama de projetos que vêm a compor seu currículo. Um currículo atravessado por uma multiplicidade de saberes que se articulam e rompem com a lógica disciplinar quando oportuniza a seus alunos e professores um outro tempo e um outro espaço para ensinar e aprender, não obstante mantenha conversação com a tradição. Talvez isso venha a explicar a potência do trabalho ali desenvolvido e que vem a provocar outros efeitos de subjetivação que fogem à lógica neoliberal em que as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho sobrepõem-se à criação coletiva e ao exercício do pensamento.

Concebido em uma perspectiva freiriana de formação, o currículo conjecturado no Projeto Político Pedagógico dessa instituição se dá com base na

[...] concepção dialógica, em que o conhecimento dos jovens e adultos, adquirido em suas experiências de vida, é relacionado com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, de forma que tanto o conhecimento específico dos educandos, quanto o sistematizado, sejam problematizados, recriados e re-elaborados para explicar e intervir nas

situações do cotidiano. Nesse sentido, a produção de conhecimento é considerada um ato de criação e recriação coletiva. Assim, o conhecimento é visto como ação, reflexão crítica, curiosidade exigente, inquietação, incerteza (CMET Paulo Freire, 2017, p. 19).

Essa relação dialógica, portanto, pressupõe um tempo de ruminação para que se possa estabelecer uma relação com a verdade, tempo esse deslocado da insistente disputa obstinada pelo ruído e pelo excesso de opiniões que vivenciamos no presente. Importa destacar que o diálogo se constituiu como uma importante *tecnologia de si* na tradição greco-romana, especialmente em Platão. Mesmo quando da substituição da oralidade pela escrita, essa prática passou a ser empregada por meio das epístolas, como as de Sêneca a Lucílio, por exemplo. Após cerca de 20 séculos depois, Paulo Freire retomará o diálogo, colocando-o na centralidade da relação pedagógica, muito embora com propósitos diversos daqueles praticados na Antiguidade.

Outro aspecto importante a destacar sobre a relação dialógica diz respeito à arte da escuta, que juntamente com a leitura, a escrita e a fala, integra um conjunto de práticas de si que se dão na época helenística e romana, que buscam, a um só tempo, constituir os discursos verdadeiros – para que se estabeleça uma relação completa consigo mesmo – e tomar a si próprio como um sujeito de tais discursos (Foucault, 2006). É por dizer a verdade, tomá-la para si, que o sujeito se modifica, se torna outro nesse jogo de busca pelo verdadeiro. E é por meio do discurso verdadeiro que se aprende a virtude, pois ela não pode estar apartada do logos, da linguagem “articulada pela razão. Este lógos só pode penetrar pelo ouvido e graças ao sentido da audição. O único acesso da alma ao lógos é, pois, o ouvido. Portanto, ambiguidade fundamental da audição: *pathetikós* e *logikós*” (Foucault, 2006, p. 404).

Pathetikós, que Foucault traduz por passivo, caracterizando a audição como o mais passivo de todos os sentidos, pois nela, “mais do que em qualquer outro sentido, a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele lhe advêm e que podem surpreendê-la” (Foucault, 2006, p. 403). Os outros sentidos possibilitam uma recusa à qual a audição não pode recorrer. Na audição, há uma passividade que independe daquele que está exposto à palavra proferida. Porém, ao mesmo tempo em que não há qualquer possibilidade de evitar a escuta, a não ser lançando mão de estratégias (como a empregada por Ulisses⁵, quando a melodia harmoniosa do canto das sereias torna-se uma grande ameaça, tapa os ouvidos de sua tripulação com cera para que não se deixem enfeitiçar), por outro lado, essa

exposição passiva torna possível que se possa produzir mudanças na própria forma de ser. Uma passividade que, ao mesmo tempo, ativa a alma, o pensamento e uma ambiguidade que dá à escuta esse caráter tão peculiar. Portanto, podemos conjecturar que, ao fundamentar seu currículo em uma concepção dialógica, o CMET possibilita aos alunos e professores que possam estabelecer relação com a verdade, escutar a si e ao outro e provocar mudanças no modo de ser, num exercício constante de pensamento.

Outro elemento relevante no currículo aqui analisado, intitulado *Educação Permanente ao Longo da Vida*, está a concepção de educação permanente, que difere do conceito de *educação ao longo da vida* apontado no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, ou *Relatório Delors*, como é conhecido. Conforme Delors (2012, p. 18), “além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir”. É possível perceber que aqui a educação está pautada por uma lógica de mercado em que o indivíduo é concebido “como um empreendedor inovador, que sabe explorar oportunidades” (Dardot; Laval, 2016, p. 154); um novo sujeito.

Segundo Dardot e Laval (2016), esse novo sujeito, o sujeito *empreendedor*, não se constituiu subitamente; ao contrário, ele se engendra no final do século XX, no interior de práticas institucionais e discursivas. “O homem benthamiano era o homem *calculador* do mercado e o homem produtivo das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 322). A escola, pois, funciona como um dispositivo de fundamental importância na constituição desse novo sujeito, em que os efeitos de subjetivação concorrem para o individualismo e para disputa consigo próprio, onde cada um deve buscar, incessantemente, ultrapassar as próprias metas.

Operado a partir de outra perspectiva, o currículo aqui analisado organiza-se em Totalidades do Conhecimento, que se dividem em Ensino Fundamental 1, que compreende as Totalidades Iniciais 1, 2 e 3 e Ensino Fundamental 2, abrangendo as Totalidades Finais 4, 5 e 6. O diferencial dessa proposta curricular é que ela é contínua, ou seja, não encerra sua função educativa/educadora aos alunos que concluíram a etapa do Ensino Fundamental, conforme o parágrafo 1º do Artigo 23 do Regimento Escolar (CMET Paulo Freire, 2018, p. 9), que diz que “o Centro pode receber em seus cursos/oficinas educandos já formados e pessoas da

comunidade, garantindo a prioridade para os educandos do CMET Paulo Freire”. Essa forma de organização educativa, que torna possível a participação extensiva àqueles que já receberam certificação ou mesmo à comunidade, é que “caracteriza o CMET como um Centro de Educação” (CMET Paulo Freire, 2017, p. 28).

Isso nos permite vislumbrar o espaço escolar como um espaço público, aberto a sua comunidade, um lugar de *profanação*, “desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado” (Masschelein; Simons, 2013, p. 25). Para Agamben (2007, p. 61), a “profanação implica”

[...] uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado.

Nesse sentido, o conhecimento se torna algo público e proporciona à “geração mais jovem a oportunidade de experimentar a si mesma como uma nova geração” (Masschelein; Simons, 2013, p. 25). Nessa profanação, em se tratando da escola em questão e esgarçando a ideia trazida pelos autores, as *novas gerações* compreendem não somente os jovens, mas se estendem aos adultos e idosos que frequentam o Centro, tendo em vista que experimentam, pela primeira vez, o mundo artificial e suspenso da vida escolar.

A concepção curricular que atravessa o trabalho pedagógico ali desenvolvido, busca operar de forma a romper com uma lógica que segmenta as disciplinas, e está pautada em três princípios: “interdisciplinaridade, formação do senso crítico e aluno como ser-presente” (CMET Paulo Freire, 2017, p. 20). Para atender a esses princípios, o currículo de educação permanente funciona em uma perspectiva transdisciplinar, por meio de projetos, oficinas e cursos que visam desenvolver

[...] a integração social, o desenvolvimento das qualidades de concentração, atenção, memória, coordenação motora, sensibilidade, criatividade, o aprimoramento das funções relacionadas à aprendizagem cognitiva e emocional, expressividade, formação integral, aspectos relacionados à manutenção da saúde e qualidade de vida e o desenvolvimento do senso de cidadania (responsabilidade, disciplina, solidariedade, autoestima, autodescoberta), as apresentações artísticas e a interação com diferentes

plateias, bem como a organização pessoal por meio da expressão ética e estética (CMET Paulo Freire, 2017, p. 23).

Os projetos, cursos, oficinas, dessa maneira, pressupõem uma articulação e um (re)planejamento constante, a fim de atingir os objetivos propostos e acolher a diversidade que compõe o corpo discente da instituição. Isso exige que os momentos de planejamento e de formação docente ocorram periodicamente, de forma coletiva, com base em estudos e discussões de textos teóricos que darão sustentação aos trabalhos ali desenvolvidos. Também exige que, regularmente, os documentos da instituição, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, fruto do trabalho realizado com o coletivo que compõe o Centro, sejam revisitados, reestudados e discutidos, mantendo-se, dessa forma, vivos e atualizados.

Toda essa estrutura é organizada no *Plano Global Anual*, que envolve a comunidade escolar e se desdobra no planejamento de recursos financeiros, na elaboração do calendário escolar e do Projeto de Formação Docente Continuada. A organização pedagógica se dá, conforme o PPP da instituição (2017), em encontros semanais nos três turnos de funcionamento da instituição, quando são discutidos e realizados o planejamento do trabalho, as formas de avaliação, bem como a reflexão sobre as próprias práticas. Somam-se a essas, outras reuniões voltadas ao planejamento do ano, duas reuniões de avaliação dos semestres e encontros de replanejamento, que normalmente ocorrem aos sábados. Esse conjunto de atividades é planejado e discutido previamente pela equipe diretiva, em reuniões que antecedem as demais e que ocorrem uma vez por semana.

A metodologia de trabalho se dá em consonância “com a pesquisa, com o diálogo da realidade, com temas geradores e com os conceitos que são dali abstraídos” (CMET Paulo Freire, 2017, p. 25). A inspiração para os temas geradores vem de questões que atravessam a conjuntura política, social e cultural do momento em questão, e é nesse instante de escolha que os temas transversais, como o ensino religioso, as questões ambientais e étnico-raciais, bem como os aspectos filosóficos que os permeiam tomam a profundidade do debate, enriquecendo as temáticas e as concepções que delas emanam.

Os professores elaboram questionamentos para que os alunos possam discutir e trazer elementos, questões e problematizações de suas próprias vivências. Posteriormente são realizados debates, quando os ditos são anotados para que possam ser refletidos, onde as contribuições trazidas por cada área do conhecimento “se desdobram em sub conceitos e, só

então, são escolhidos os conteúdos que possam dar conta das abstrações acordadas. Por isso, mesmo que o aluno permaneça numa Totalidade, ela não será uma mera repetição do que foi desenvolvido anteriormente” (CMET Paulo Freire, 2017, p. 26).

É importante salientar que, conforme o PPP da instituição (2017, p. 26), a organização do currículo por Totalidade do Conhecimento não se constitui como um impeditivo para outras formas de organização, outras experimentações “que venham qualificar e favorecer o trabalho de ensino e aprendizagem, colaborando na compreensão da superação da lógica linear, disciplinar, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. Essas novas possibilidades, idealizadas, elaboradas, debatidas e aprovadas pelo coletivo do Centro” devem prever os elementos materiais e humanos que lhes darão sustentação e permitirão com que ocorram de fato. Essa forma de organização curricular vem ao encontro das especificidades dos alunos dessa instituição, composta por uma diversidade bastante grande, atendendo alunos de 15 a 99 anos; alunos com deficiência visual, deficiência mental, autismo, altas habilidades; alunos que cumprem medidas socioeducativas; alunos que moram em abrigos institucionais. Conforme apontam Castro e Almeida (2019, p. 68), os alunos do CMET são

[...] sujeitos que expressam a complexidade da sociedade brasileira contemporânea, constituem-se por jovens e adultos que apresentam diversidade etária, étnica, social e cultural, são homens e mulheres com experiências de vida e conhecimentos acumulados, mas que em geral nem sempre são reconhecidos pelo currículo tradicional da Escola.

Essas experiências de vida a que se referem os autores se articulam às experiências de escola, ou seja, dizem respeito à potência do encontro com o outro, consigo e com o mundo, promovendo outros modos de existência. Nesse sentido, o currículo aqui perspectivado retoma o sentido etimológico da palavra grega *skholè*, que significa tempo livre, articula-se àquilo a que Larrosa (2012, p. 291) refere como *cantar a experiência*, que diz respeito a

[...] abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubado à necessidade à utilidade, para ver se nesse tempo livre podemos constituir juntos algo assim como um espaço público, da palavra e para a palavra, do pensamento e para o pensamento, mas também um espaço de qualquer um e para qualquer um, sem guardiões na porta, sem ninguém que exija qualificações de nenhum tipo para nele participar, um espaço em que o único que teríamos em comum seria, precisamente, a capacidade de falar e de pensar. Porque o saber hierarquiza (somos desiguais com respeito ao que sabemos), mas a capacidade de falar e a capacidade de pensar é o que todos compartilhamos, é o que nos faz iguais.

Nesse espaço público que rompe com a hierarquização e com o utilitarismo, nesse espaço singular que guarda a pluralidade, é que o currículo ganha sua potência inventiva e é capaz de produzir outros modos de subjetivação, conforme o projeto *Inéditos Viáveis*, que será abordado a seguir.

5 INÉDITOS VIÁVEIS COMO POSSIBILIDADE DE NOVOS E OUTROS MODOS DE SUBJTIVAÇÃO

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014, p. 225).

O Projeto *Inéditos Viáveis* surgiu como uma resposta pedagógica do CMET Paulo Freire à problemática decorrente do fechamento das escolas no início do ano letivo de 2020, provocada pela pandemia, em que professores, famílias, alunos e funcionários viram-se apartados do ambiente escolar. Dessa forma, os encontros que aconteciam presencialmente todas as sextas-feiras no Centro, passaram a ocorrer de forma virtual. Evidentemente que, dadas às condições de acesso a dispositivos móveis e/ou internet por parte dos estudantes, nem todos tiveram e têm condições de participar. Apesar desse grande problema que vem, mais uma vez, a expor a grande desigualdade social de nosso país, os encontros são planejados de forma meticulosa e contam com a participação de um número expressivo de alunos e de todos os professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais da instituição.

Os encontros ocorrem por meio do *Google Meet*, oferecidos conforme os turnos das aulas: um encontro no turno da manhã, um encontro no turno da tarde e dois encontros no turno da noite. Um dos encontros do turno da noite desenvolve um projeto de leitura com três turmas da Totalidade 4, em que vários estudantes ainda se encontram em processo de alfabetização. Esse projeto é um desdobramento de um outro que iniciara em 2018, a *CMET Paulo Freire Radioweb: Educação, Comunicação, Liberdade*, que surgiu como uma forma de registro das muitas narrativas das pessoas que habitam o espaço do Centro. “Ao propiciar atividades com história oral, a tecnologia social da rádio funciona como um instrumento acessível e democrático, especialmente para quem ainda não domina muito bem o mundo da escrita”

(Glock, 2019, p. 63). Com a crise pandêmica, a rádio passou a funcionar virtualmente, adaptada para um formato viável de promover a participação dos alunos.

Organizado por quatro professoras, uma jornalista e educadora social, com apoio do coordenador pedagógico da instituição, o projeto acontece semanalmente, quando os estudantes dedicam-se à obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*. O planejamento dos encontros é realizado no início da semana pelas responsáveis pelo projeto, quando discutem sobre o conteúdo do texto, criam as estratégias pedagógicas, onde o trabalho a ser desenvolvido é meticulosamente combinado: quem irá fazer o *card* de chamada para o encontro; quais páginas serão lidas; quem ficará responsável pela criação do *link* da aula; quem ficará responsável por cada momento do encontro com os alunos.

Os encontros são gravados e, posteriormente, editados, para que os alunos possam escutar suas produções, seus pensamentos, suas vozes. Nos encontros, os alunos realizam leitura oral, independentemente do “estágio” de leitura em que se encontram, pois ali “cabem vozes dos mais diferentes timbres e sotaques” (Glock, 2019, p. 63). Não há pressa, o tempo é suspenso e dedicado ao texto, à leitura, à escuta do outro, aos comentários e discussões que a própria leitura provoca. Ao lerem e, posteriormente escutarem suas vozes, também desenvolvem um outro olhar sobre si próprios. As palavras de Carolina os levam para outro tempo e outro espaço e os conduzem, também, para a escrita. Ou seja, nesses encontros, além da prática voltada à compreensão do texto e ao desenvolvimento de competências linguísticas, a leitura é compreendida como “uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos ‘sentimentos’” (Larrosa, 2011, p. 10).

A obra de Carolina diz muito àqueles que ali estão, não somente por sua condição de favelada, mulher, negra, pobre, excluída, mas, sobretudo, por sua potência. Palavras que se vão lendo, criando novos sentidos e pensamentos, que se vão traduzindo para os problemas atuais e que vão provocando mudanças nos modos de ser. Nesse espaço potente, os alunos leem, comentam fatos da vida, fazem perguntas, procuram pelo significado de palavras desconhecidas, produzem seus textos – orais ou escritos – e compartilham com os demais. Não há *bom* nem *mau* aluno, pois todos são recebidos sob o ponto de vista da igualdade, sem, contudo, perderem sua singularidade.

Essa arte do encontro, que acontece todas as sextas-feiras em uma escola que não exclui ninguém, nem por sua idade, tampouco por sua “capacidade cognitiva” ou por sua condição física, social, econômica, pode ser tomada como uma possibilidade potente de pensar o currículo escolar, numa posição de abertura ao mundo. Todas as matérias circulam nesse pequeno espaço de encontro com o outro e consigo mesmo. Matérias que não se encerram nas áreas do conhecimento, nas competências e habilidades; tampouco na sua utilidade. Ali se discutem problemas matemáticos, pronúncia de palavras, questões históricas, gramática, problemas climáticos, ambientais, existenciais, filosofia, vida e morte. Ali, nesse pequeno espaço cuidadosamente traçado, é possível pensar no mundo, nas questões do mundo, na temporalidade, na existência, no universo. Também provoca a pensar sobre o tempo que suspende *Chronos* e se volta a uma outra percepção temporal, em que a atenção “está envolvida nos processos de invenção de mundo e de si” (Kastrup, 2007, p. 72), atravessado pela perspectiva do cuidado de si. Tais encontros ocorrem nas noites de sexta-feira, e esses momentos reverberam ao longo da semana, provocando outros afetos que se desdobram e que irão se estender para além daquele espaço ou momento.

Os efeitos de subjetivação provocados nesses encontros despontam, pois, para outra lógica de lidar com o mundo, onde o comum sobrepõe-se ao individual, onde a atenção passa “de uma atitude de busca para uma atitude de abertura ao encontro” (Kastrup, 2007, p. 78), propiciando experimentar e experimentar-se de outras maneiras, num espaço potente para produzir-se de outras formas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o currículo em tempos de excessos, de fragmentação, aceleração e de conservadorismos, em que as políticas neoliberais pautam as propostas pedagógicas de secretarias de educação de nosso país, ao mesmo tempo em que ondas conservadoras ameaçam a democracia, é uma tarefa bastante desafiadora. Nesse sentido, torna-se urgente e extremamente necessário produzir fendas, brechas, furos, linhas “loucas, revolucionárias, invisíveis na fabricação de mundos para o ato de pensar. Não qualquer pensar, mas um infinitivo, um aberto criativo no rompimento das fronteiras que controlam e estratificam o pensamento” (Mattos; Pereira, 2019, p. 8).

Tomar práticas pedagógicas que operam o currículo de uma forma não linear, não hierárquica, é uma possibilidade de pensar o espaço escolar descolado dessa lógica empresarial que está a pautar as propostas curriculares no Brasil hoje, não como um modelo a ser seguido, mas como um sopro inspirador, que pode provocar um outro lugar de respiro neste momento em que o ar se torna matéria escassa. Tais práticas curriculares também nos ajudam a pensar outras formas de enfrentamento às dificuldades que envolvem as questões sociais, ambientais e institucionais deste nosso tempo.

A provocadora e instigante pergunta do pensador indígena Ailton Krenak, *De que lugar se projetam os paraquedas?*, vem ao encontro do propósito deste artigo, nos ajudando a perspectivar outras possibilidades de (re)existência em tempos em que a democracia e os saberes historicamente construídos são ameaçados. Da mesma forma, a resposta que o autor dá à própria pergunta, que se estende para além dos limites epistemológicos e humanos:

Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho [...], que é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada. Talvez seja outra palavra para o que costumamos chamar de natureza. Não é nomeada porque só conseguimos nomear o que experimentamos. O sonho como experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar. Assim como quem vai para uma escola aprender uma prática, um conteúdo, uma meditação, uma dança, pode ser iniciado nessa instituição para seguir, avançar num lugar do sonho. Alguns xamãs ou mágicos habitam esses lugares ou têm passagem por eles. São lugares com conexão com o mundo que partilhamos; não é um mundo paralelo, mas que tem uma potência diferente (Krenak, 2019, p. 65).

Não somos mágicos ou xamãs, mas podemos, na experimentação de um currículo como o que foi analisado neste artigo, ousar sonhar um outro mundo, um mundo possível em *inéditos viáveis* encontros na dança, na música, na leitura de um texto, na escrita de uma frase, no estudo, numa aula de Filosofia, ou na filosofia que atravessa a aula e os espaços que se expandem para além de métricas e de aplicabilidades práticas e utilitárias. Permite-nos, também, perspectivar para além do casulo humano, como refere Krenak (2019).

Habitar, pois, o lugar de onde *se projetam os paraquedas*, o lugar onde o sonho é possível, é ousar a experiência do encontro entre gerações, tradições e mundos, em que presente e passado (con)vivem no instante momento em que o currículo é tomado como matéria viva que nos faz pensar, ao fim e ao cabo, em *como nos tornamos o que somos*. Tomar o currículo

como uma força que nos constitui é uma possibilidade para enfrentar os muitos desafios que se colocam neste presente, o único que experimentamos.

REFERÊNCIAS

Agamben, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Ball, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, 2002. p. 3-23, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26465008_Reformar_escolasreformar_professores_e_os_terrores_da_performatividade. Acesso em: 11 set. 2021.

Castro, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Castro, Vanessa Castro; Almeida, Elmar Soero de. Sobre leituras e afetos. *In*: Cardoso, Everton; Fernandes, Ana Clara (orgs.). **CMET Paulo Freire**: 30 anos de educação. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 46-47.

CMET Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2017.

CMET Paulo Freire. **Regimento Interno**. Porto Alegre, 2018.

Dardot, Pierre; Laval, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

Delors, Jacques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

Foucault, Michel. Tecnologias de si. **Verve - Revista semestral autogestionária do Nu-Sol**, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 2 jul. 2023.

Foucault, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Foucault, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Foucault, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

Freire, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. *In*: Freire, Paulo (org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

Gadeelha Costa, Sylvio de Sousa. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em 3 set. 2021.

Glock, Clarinha. Educação, Comunicação, Liberdade: as muitas vozes do CMET Paulo Freire. *In*: Cardoso, Everton; Fernandes, Ana Clara (orgs.). **CMET Paulo Freire: 30 anos de educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 44-45.

Kastrup, Virgínia. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682007000100005. Acesso em: 22 set. 2021.

Klaus, Viviane; Campesato, Maria Alice Gouvêa. Discursos empresariais e agenda educacional: sobre inovação e difusão de “boas práticas”. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 55, p. 143-161, ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7174>. Acesso em: 1 set. 2021.

Krenak, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Larrosa, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, 2011. p. 04-27, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 12 set. 2021

Laueremann, Andréa Roca. Caminhos cruzados: um entrelaçar entre o ensinar e o aprender. *In*: Cardoso, Everton; Fernandes, Ana Clara (orgs.). **CMET Paulo Freire: 30 anos de educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 11-12.

Laval, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2003.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten. Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a escola não é um ambiente de aprendizagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 282-297, nov. 2014/abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4687>. Acesso em: 10 set. 2021.

Mattos, Paulo André Passos de; Pereira, Rosane Salette Ribeiro. Por uma poética dos saberes. *In*: Cardoso, Everton; Fernandes, Ana Clara (orgs.). **CMET Paulo Freire: 30 anos de educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 8-10.

Nietzsche, Friedrich. **Ecce Homo: Como se chega a ser o que se é**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

Rahme, Mônica Maria Farid. Psicanálise e Educação: um percurso de inquietações. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 131, p. 43-51, abr. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16413>. Acesso em: 30 ago. 2021.

Rocha, Cristianne Maria Famer. **Desconstruções edificantes**: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

Santos, Graziella Souza dos; Moreira, Simone Costa; Gandin, Luís Armando. Rede municipal de ensino de Porto Alegre: resistências e lutas por justiça social e curricular. **Revista e-Curriculum**, n. 2, v. 18, p. 866-888. abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44653>. Acesso em: 3 set. 2021.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Veiga-Neto, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

NOTAS:

¹ Os quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2012).

² “1) O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. 3) Trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função estratégica. Por exemplo, a reabsorção de uma massa de população flutuante que era excessiva para uma economia mercantilista. Tal imperativo estratégico serviu como a matriz de um dispositivo que se converteu pouco a pouco no controle-sujeição da loucura, da doença mental, da neurose. 4) Além da estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo se define por sua gênese. A esse respeito, Foucault distingue dois momentos essenciais. Um primeiro momento do predomínio do objetivo estratégico; um segundo momento, a constituição do dispositivo propriamente dito. 5) O dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste” (Castro, 2016, p. 124).

³ No município de Porto Alegre, por exemplo, as mudanças foram anunciadas pela, então, secretária de Educação, professora Dra. Janaína Audino, em Carta dirigida à Comunidade Escolar da Rede Municipal de Ensino, no dia 12 de novembro de 2021. Tais mudanças dizem respeito à diminuição da carga horária nos componentes de Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física; o aumento da carga horária de Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, anuncia a retirada da Filosofia do currículo (até então desenvolvido nos três últimos anos do Ensino Fundamental) e a inserção de Ensino Religioso do 1º ao 9º ano. A Língua Estrangeira também sofreu alterações,

com a oferta exclusiva de Língua Espanhola nos 4º e 5º anos e Língua Inglesa do 6.º ao 9º ano. Salienta-se que esta Rede de Ensino possui professores concursados para ministrarem Língua Francesa, bem como, Filosofia.

⁴ É importante salientar que as parcerias com a “sociedade civil, com as instituições públicas e privadas, com universidades e também através de uma política de integração do Centro com as demais Secretarias deste Município”, previstas no PPP da instituição (CMET Paulo Freire, 2017, p. 22), deverão estar “articuladas com a proposta político-pedagógica-cultural deste Centro”, conforme o § 2º, Artigo 23 de seu Regimento Interno (CMET Paulo Freire, 2018, p. 10). Isso aponta um grande diferencial com relação às parcerias público-privadas estabelecidas em grande parte dos municípios brasileiros, em que as escolas devem se adequar ao que é proposto pelo parceiro, onde na maior parte das vezes não há qualquer possibilidade de participação dos professores na elaboração das próprias aulas.

⁵ Refere-se aqui ao Canto XII da Odisseia, de Homero, onde a audição é acompanhada de seus paradoxos, pois ao mesmo tempo em que é capaz de captar suaves melodias, também pode produzir efeitos devastadores naquele que escuta.

Recebido em: 30/09/2021

Aprovado em: 17/07/2023

Publicado em: 29/03/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.