

ESTUDOS SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR NO BRASIL: TENDÊNCIAS, PERSPECTIVAS E CONTROVÉRSIAS

Carmen Teresa Gabriel – UFRJ
Juares Thiesen - UFSC
Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Coordenação:

Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Resumo geral do painel:

A presente proposta de painel temático propõe-se a estabelecer um debate acerca das questões concernentes ao conhecimento escolar no Brasil. Além de mapear alguns rastros conceituais, deseja-se construir um campo de problematização crítica em torno das publicações brasileiras sobre a temática, delineando suas tendências investigativas, suas perspectivas teóricas e as principais controvérsias. A opção por este delineamento justifica-se pela emergência de um conjunto de novas publicações desenvolvidas em nosso país, sobretudo no contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como pelo acirramento das disputas políticas e epistemológicas sobre o que conta como conhecimento na escola. As políticas de constituição do conhecimento escolar adquirem nova potencialidade investigativa e, com maior ou menor intensidade, um conjunto heterodoxo de teorizações adquire centralidade no debate acadêmico acerca da questão. Todavia, por meio deste painel visaremos consolidar um conjunto de críticas políticas acerca do conhecimento escolar na atualidade. Priorizaremos um conjunto variado de temáticas, tais como a autonomia dos professores, o protagonismo dos estudantes e a seleção de conhecimentos relevantes para a composição dos currículos escolares. Enquanto cenário, vale reiterar, contextualizaremos nossas abordagens no âmbito de uma intensificação das agendas neoconservadora e neoliberal, assim como seu ingresso na esfera de atuação de variados espaços políticos. Diante deste quadro de intencionalidades, organizamos o presente painel com a participação de pesquisadores consolidados que há bastante tempo examinam rigorosamente o conhecimento escolar como objeto investigativo. Garantindo a diversidade de instituições e o pluralismo conceitual, integrarão o referido painel os seguintes pesquisadores: a) Carmen Teresa Gabriel, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); b) Juares Thiesen, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); c) Roberto Rafael Dias da Silva, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento escolar. Sociologia do currículo. Reformas educacionais. Brasil.

Conhecimento escolar no centro das disputas educacionais e políticas no Brasil

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Resumo: No texto, defende-se que no atual contexto político que vive o Brasil, os processos oficiais de seleção/escolhas em relação ao *que conta como conhecimento escolar* ancoram-se em princípios de racionalidades liberal e conservadora, e alinham-se a movimentos educacionais que se movem em escala supranacional e global. Afirma-se que a opção por prescrições curriculares marcadas pela lógica da economia de mercado e pelo autoritarismo estatal já aparece revelada nos textos da Base Nacional Comum Curricular, do projeto Escola sem Partido, do Projeto de Educação Domiciliar e da Reforma do Ensino Médio, incidindo, portanto, sobre *quais conhecimentos importam* ser ensinados na escola brasileira.

Palavras chave: Conhecimento Escolar; Currículo; Internacionalização.

Introdução

O texto é parte dos estudos sobre internacionalização e políticas de currículo que venho desenvolvendo na Universidade. Nesse recorte, o objetivo é acentuar que no atual momento político que vive o Brasil, os processos oficiais de seleção/escolhas sobre *quais conhecimentos escolares importam ser ensinados nas escolas brasileiras* ancoram-se em duas racionalidades que, sob vários aspectos se interconectam: uma de fundo liberal - que na educação se move e articula em escala mundial; e outra de base conservadora geograficamente mais situada. Com o uso de alguns referenciais, sustento que, em termos de prescrição curricular, tais movimentos apenas atualizam pautas exaustivamente tratadas em outros tempos e lugares. Com esse propósito, destaco inicialmente, aspectos sobre o repertório teórico já construído acerca da problemática da seleção, efeitos e resultados sobre o que conta como conhecimento escolar, para em seguida situar as racionalidades a que estão submetidas as escolhas curriculares oficiais no Brasil atualmente.

Sobre consensos e disputas teóricas construídas em torno do conceito de conhecimento escolar

Não parece ser exagero afirmar que nos últimos cem anos, educadores e pesquisadores dedicados aos estudos do campo curricular, sob distintas filiações e perspectivas, vêm construindo um significativo repertório teórico/conceitual sobre conhecimento escolar. Trata-se de uma tarefa mobilizada por razões de natureza epistêmica e política e que gravitam especialmente em torno de dois indissociáveis processos: o das *escolhas/seleção* e o de *efeitos/resultados*. São pautas que se mantêm nucleares nos estudos do campo do currículo desde sua emergência no início do Século XX e que no atual momento político brasileiro tornam-se mais uma vez efervescentes.

A discussão sobre a problemática das escolhas/seleção do *que conta ou deve contar como conhecimento escolar* excede o campo dos estudos curriculares alcançando outras áreas e disciplinas limítrofes à pedagogia, as quais tomam, de algum modo, a educação como objeto de análise. Esse extenso território ocupado para o debate revela sua importância histórica e social e indica tratar-se de um problema que não pode ser pensado isoladamente.

Nesse território interdisciplinar algumas questões amplamente conhecidas continuam centrais, a exemplo de provocações feitas por estudiosos como: i) Herbert Spencer, quando buscou responder *qual o conhecimento é mais valioso*; ii) Michael Apple, que discutiu *porque determinados conhecimentos são considerados mais importantes que outros e quem os classificam?* iii) Michael Young, quando tratou de questões sobre *o quê, quem legitima o*

conhecimento e quais os critérios para determinar o que constitui conhecimento? e, iv) Raymond Williams, que ao formular o conceito de *tradição seletiva*, tomou o conceito de cultura para problematizar a significação nas escolhas do que socialmente deve contar como conhecimento.

A discussão sobre efeitos e resultados do conhecimento escolar também vem se mostrando central, seja nas análises mobilizadas, por um lado, desde os estudos da sociologia da educação e do currículo, especialmente nos trabalhos de Apple (1982), Bourdieu (1992), Furquin (1992), Young (1971), Althusser (1981) e outros, que denunciaram os efeitos de reprodução social e cultural do currículo e conseqüentemente do conhecimento escolar, e por outro, pelas perspectivas da racionalidade instrumental e de mercado, a exemplo do que defenderam Franklin Bobbit (1876-1956), Benjamin S. Bloom (1913-1999), Ralph Tyler (1902-1994) e Jerome Bruner (1915-2016). Essas últimas foram formulações de um paradigma que hoje se reinventa de distintos modos, inclusive pela ideia força dos chamados currículos por competências, concepção assumida nos textos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Sem a pretensão de aprofundar qualquer aspecto dessa importante construção teórica, sirvo-me dela tão somente para situar esse mesmo debate no contexto do que se vive atualmente no Brasil nos âmbitos da política, da educação e do currículo, apontando, ainda que sucintamente, algumas das bases, movimentos e projetos que sustentam as atuais prescrições oficiais para currículos das escolas brasileiras.

Racionalidades que orientam seleção/escolhas em relação ao que conta como conhecimento escolar no Brasil

As defesas que atualmente se fortalecem nos ambientes oficiais dos sistemas educacionais no Brasil em relação a *quais conhecimentos escolares importam*, se conectam a um conjunto de articulações discursivas mais amplas que buscam hegemonizar sentidos para movimentos supra e transnacionais os quais vêm colocando a educação num circuito de escala global e se apresentam mundialmente na forma de ideias e projetos, em geral, ancorados em duas racionalidades bem marcadas: uma de fundo liberal e outra conservadora.

Em escala mais ampla, de matriz liberal, situo dois movimentos que vêm mobilizando redes políticas globais (Ball, 2014), agências internacionais, estados nacionais, sistemas de ensino e, inclusive, redes de escolas em significativa parte do planeta, compondo o que Dale (2004) denomina *agenda globalmente estruturada para a educação*. Refiro-me particularmente, aos movimentos da chamada *internacionalização da educação e dos currículos* (KNIGHT, 2004; LEASK, 2015) e o da *mobilidade e transferências de políticas e reformas educacionais e curriculares em contexto global* (VERGER e PARCERISA, 2018, 2019; KHAMSI, 2015; CARNOY, 2002).

São pautas relativamente distintas, mas que discursivamente buscam atribuir sentido comum para significantes que interessam aos globalismos da economia, ou ao que Dale (2004) denominou *Cultura Educacional Mundial Comum* e que se ancora sobre uma economia política internacional. Nelas ampliam-se estratégias para a legitimação social de um *pensamento global de mercado* e conseqüentemente de uma *indústria educacional global* (KHAMSI, 2015), numa atmosfera que segundo Brown (2015) atribui sentido a certa *economização da vida*.

Nitidamente ancorados a esses abarcadores movimentos, hegemonizam-se outros, também de abrangência extranacional e que impactam ainda mais diretamente os territórios do currículo escolar, incidindo sobre escolhas, efeitos e resultados dos conhecimentos escolares. Cito, em especial, os que mobilizam as chamadas avaliações externas e de larga escala que se expandem mundialmente; as estratégias de responsabilização dos sistemas educacionais por

meio da chamada prestação de contas (*accountability*), e as políticas de centralização curricular que conferem maior regulação e controle sobre processos e resultados.

Na lógica da racionalidade conservadora, ganham destaque dois movimentos mais pontuais, de fundo ideológico/religioso, que também vêm implicando diretamente sobre seleção/escolhas em relação a conhecimentos escolares: o que defende a educação domiciliar (*homeschooling*) - projeto que ganha força principalmente nos Estados Unidos, e o que defende a não doutrinação (*no indoctrination*) nas escolas públicas. Ambos chegam ao Brasil nos governos Temer e Bolsonaro por meio de dois projetos bem marcados: Escola sem Partido e Educação Domiciliar.

O projeto *Escola sem Partido*, que defende a não doutrinação, surgiu em 2004 e,

se define como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. Sua principal estratégia foi, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias. (MACEDO, 2017, p. 508).

O movimento pela *Educação Domiciliar*, prática amplamente conhecida em vários países, especialmente nos Estados Unidos, aparece no Brasil por meio de um Projeto de Lei que tramita no congresso (PL 3261/2015) e que vem sendo avaliado por alguns autores (CARVALHO, 2013; LUBIENSKI, 2000) como a forma mais radical de privatização de um bem público, dado que os pais focam somente nos benefícios de seus próprios filhos, prejudicando os interesses e responsabilidades públicas e privatizando os aspectos sociais da educação.

Parece-nos evidente, especialmente em vista da produção científica que vem tratando dessa problemática no Brasil, (FREITAS, 2018; SILVA, 2018; SILVA, M. R.; SCHEIBE, 2018; MACEDO, 2017, 2018), que de fato estamos em meio a um contexto político que combina liberalismo econômico com autoritarismo social de base conservadora. Trata-se, portanto, de um movimento com visível indução movida em escala mundial em vista da agenda político-econômica assumida pela nova direita num projeto de modernização conservadora (APPLE e BURAS, 2008). Mais uma vez, o conhecimento escolar encontra-se no centro das grandes disputas educacionais em vista de interesses sociais mais amplos.

Pesquisadores que discutem educação comparada e políticas educacionais globais (VERGER e PARCERISA, 2018, 2019; KHAMSI, 2015; BEECH, 2012) vêm apontando a força e os modos como as reformas curriculares viajantes, formuladas em contextos transnacionais, alcançam espaços locais em países periféricos, carregando consigo pacotes completos e facilmente adaptáveis às escolas, especialmente no que tange a prescrição de conhecimentos curriculares.

Nesse mesmo sentido, Dale (2004) avalia que no âmbito da *cultura educacional mundial comum* o currículo é visto como sendo conjuntos nacionalmente padronizados de conhecimento socialmente aprovados que, quando comparados internacionalmente, deverão apresentar uma considerável diversidade. Acentua que a educação torna-se nuclear para esta missão modernizadora. Que a estrutura dos currículos escolares representa, de certo modo, mais a ativação ritual de normas e convenções educacionais mundiais do que uma escolha de sociedades individuais no sentido de reunir determinadas condições locais. Para Dale, a definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas e a seleção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento são assim claramente prescritos externamente no âmbito dessas redes.

No Brasil, as iniciativas de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a chamada Reforma do Ensino Médio, constituem bons exemplos de recepção de reformas viajantes. Ambas tomam os conhecimentos escolares como objeto da política visando alinhar os currículos das escolas brasileiras e conseqüentemente o sistema nacional de educação às demandas, requerimentos e expectativas dos movimentos supra e transnacionais nacionais que mencionamos anteriormente.

Nelas, a escolha/seleção sobre *o que conta como conhecimento*, se pauta fundamentalmente na expectativa de produção de efeitos e resultados objetivos, especialmente aqueles demandados pela produção econômica e de mercado, além, obviamente de atendimento às pressões internacionais que, especialmente por meio de avaliações de larga escala, vão reduzindo o amplo sentido da formação humana para mero alcance de padrões. Retoma-se, de algum modo, critérios de seleção similares aos defendidos no início do Século XX por Franklin Bobbitt e David Snedden (1868–1951), quando afirmavam que um currículo que promove o desenvolvimento de um cidadão eficiente, por conseqüência, sua competência vocacional contribuirá para a eficiência global.

Enfim, vivemos no Brasil um processo político mais radical no qual o governo busca protagonizar reformas curriculares claramente instrumentais explicitando e realimentando interesses liberais e conservadores via discursos que escancaram a marca empresarial e mercantil da educação e os associam com demandas de movimentos religiosos claramente reacionários. Trata-se de um movimento no qual a definição sobre *quais e o que conta como conhecimentos escolares* assume total importância e centralidade.

Referências:

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Editorial Presença, 1981.
- APPLE, M e BURAS, K. L. Currículo, poder e lutas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BALL, S. J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim Global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M. e ULTERHALTER, E. (orgs). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília, UNESCO, CAPES, 2012.
- BOURDIEU, P. Systems of Education and Systems of Thought. Knowledge and Control New York: Macmillan, 1981. p. 189-207. Traduzido na obra BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino, Sistemas de Pensamento. In: A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BROWN, W. Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.
- CARNOY, M. O impacto da mundialização sobre as estratégias de reforma da educação. In: Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002
- CARVALHO, J.S.F. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Educação e Sociedade, Campinas: v. 25, n. 87, 2004.
- FORQUIN, J. C. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 5, 1992.
- FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideais. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, 2004.
- LEASK, B. Internationalizing the curriculum. New York: Routledge, 2015.
- LUBIENSKI, C. Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. Peabody Journal of Education, v. 75, n. 1 and 2, 2000.
- MACEDO, E. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. Educação em Revista, Belo Horizonte: v.34, 2018.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e A Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, 2017.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, 2017.

SILVA, M. R. A BNCC Da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista: Belo Horizonte*, v.34, 2018.

STAINER-KHAMSI, G.: La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. In: RUIZ, G. & ACOSTA, F. (orgs), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica: Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*, pp. 55-74, Barcelona: Ediciones Octaedro, 2015.

VERGER A. Política Educacional Global (PEG): Conceitos e marcos teóricos chave. *Ponta Grossa: Práxis Educativa*, v. 14, n. 1, 2019.

VERGER, A. e PARCERISA, L. Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social*, segunda época, n.1, 2018.

YOUNG, M F. D. (org). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-MacMillan, 1971.

Autonomia docente e relação com o conhecimento escolar: articulações potentes nos currículos de licenciatura

Carmen Teresa Gabriel
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Resumo: Este texto tem por objetivo pensar o lugar político da relação com o conhecimento escolar construído ao longo do processo de formação inicial docente. Ele aposta na potência dessa relação para a compreensão da autonomia docente, entendida como processo de subjetivação política que permite o deslocamento desse sujeito, posicionado como professor da educação básica, do lugar da subalternidade - em meio a um sistema hierarquizado de saberes - para o lugar do antagonismo, possibilitando o seu protagonismo nas disputas pela fixação do próprio sentido de seu ofício. Totalidade fissurada resultante de disputas em torno de sua significação, a docência é um terreno no qual é sempre possível o momento da lembrança da contingência, oferecendo possibilidades conceituais para pensar tanto os processos de objetivação do conhecimento escolar como os processos de produção de subjetividades políticas. Em diálogo com as contribuições das perspectivas pós-fundacionais e dos estudos biográficos, este artigo pretende explorar teoricamente a interface "autonomia docente" - "relação com o conhecimento escolar" como um caminho possível para fazermos avançar algumas aporias que atravessam o campo de formação docente. Para tal ele apresenta um conjunto de estratégias metodológicas de construção de dados empíricos bem como o seu tratamento nas análises realizadas em pesquisas desenvolvidas sob minha coordenação. Com o mesmo referencial teórico e embora, com objetos e enfoques diferenciados, essas pesquisas abordam a questão central que estrutura este texto, deixando entrever avanços e desafios que nos interpelam do lugar de pesquisadores inscritos nesse quadro de inteligibilidade.

Palavras-chave: conhecimento escolar; autonomia docente; currículo de licenciatura,

Introdução

Em tempos de demonização da profissão docente e do desmonte da educação pública, recolocar em discussão a importância da questão da autonomia do professor da educação básica se apresenta como pauta urgente e crucial para a reflexão política no campo educacional. Como indica o título atribuído a este texto, trata-se de retomar essa discussão "clássica" por um outro ângulo de ataque e a partir de um contexto discursivo específico. Em diálogo com as contribuições das perspectivas pós-fundacionais (LACLAU, MOUFFE, 2004; MARCHART, 2009; RETAMOZO 2009, 2011) e dos estudos biográficos (DELORY MOMBERGER, 2011, 2016, 2017; NIEWIADOMSKY, 2012), este artigo pretende tanto explorar teoricamente a interface "autonomia docente" - "relação com o conhecimento escolar" como um caminho possível para fazermos avançar algumas aporias que atravessam o campo de formação docente quanto apresentar um conjunto de achados de pesquisa produzidos a partir do tratamento empírico de investigações realizadas no grupo de pesquisa sob minha coordenação¹.

Ele parte pois, de algumas apostas político-epistemológicas sobre o entendimento de termos como 'sujeito', 'estrutura', 'docência', 'conhecimento', 'formação docente', 'agência' com os quais vimos operando em nossos estudos curriculares recentes que têm como foco privilegiado o currículo de licenciatura. (GABRIEL, 2015, 2016, 2018 a,b). A hipótese com a qual vimos trabalhando consiste em afirmar que a autonomia dos professores que atuam na educação básica - entendida como deslocamento da sua posição de subalternidade - em meio a um sistema de saberes marcado pela diferenciação e hierarquização - para o lugar do antagonismo (RETAMOZO, 2009) implica, também, na construção de uma relação produtiva

com o conhecimento escolar - matéria prima de sua atuação profissional - possibilitando o seu protagonismo nas disputas pela fixação do próprio sentido de seu ofício. As reflexões se organizam em torno de um feixe de questões como: Em que medida operar em nossas análises com a interface acima mencionada permite avançar em nossos estudos sobre a ação política do professor? Qual o lugar do conhecimento escolar nesse tipo de debate? Qual o lugar da "relação com o saber escolar" estabelecida pelo docente em contextos de formação? Como politizar essa relação?

Neste texto, reorientamos o olhar para as disputas em torno dos processo de significação do termo "autonomia docente", explorando possibilidades abertas entre os argumentos que sustentam a sua potência para pensar o processo de inscrição do sujeito-licenciando na cultura profissional nos currículos de licenciatura e simultaneamente o exercício de sua subjetividade política do lugar da docência. A escolha desse contexto discursivo se justifica pelo fato de os currículos de licenciatura apresentarem como singularidade uma inscrição híbrida que os coloca em um espaço *entre* os currículos acadêmicos e os currículos escolares. Além disso, o momento da formação inicial representa um momento chave no processo de profissionalização docente no qual a construção da relação com o conhecimento escolar/disciplinarizado desempenha um papel decisivo para o processo de socialização e identificação com o campo profissional da docência. O argumento central aqui defendido é que como elemento incontornável na agenda política educacional contemporânea, o conhecimento reconfigurado como objeto de ensino-aprendizagem ocupa um lugar crucial e estratégico no processo de subjetivação política dos sujeitos posicionados como professores da educação básica que não pode ser negligenciado.

Metodologia

Organizei este texto em três seções. Na primeira explico a postura epistêmica privilegiada sublinhando a forma como vimos articulando em nossos estudos as contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004), a abordagem política pós-fundacional na perspectiva defendida por cientistas políticos como Marchart (2009), Retamozo (2009), e a pesquisa biográfica de vertente francesa (DELORY-MOMBERGER, 2011; 2016, 2017 NIEWIADOMSKY, 2012). Importa aqui apresentar argumentos teóricos que sustentam o entendimento de termos como "sujeito", 'realidade', 'político' tais como mobilizados em nossos estudos e que configuram o pano de fundo no qual emergem nossos objetos de investigação. Esse posicionamento não significa a defesa de "um tudo vale" ou de uma "perspectiva para ver" onde os sujeitos emergem como seres fragmentados e individualistas, impossibilitados de um agir coletivo. O que está em jogo é justamente como produzir e/ou mobilizar outros ângulos e outras ferramentas de análise que permitam fazer avançar a reflexão sobre a ação política em um mundo sem maiores garantias e redimensionar a força da contingência na estruturação da ordem político-social. Na segunda seção retomo o debate teórico das duas categorias chaves - "relação com conhecimento escolar" e "autonomia docente" - à luz das contribuições teóricas anteriormente mencionadas e discutidas na primeira seção. Nesse movimento exploro igualmente sentidos de "currículo de licenciatura" e "docência". Percebida aqui como uma totalidade fissurada resultante de disputas em torno de sua significação, a docência é um terreno no qual é sempre possível o momento da lembrança da contingência, oferecendo possibilidades conceituais para pensar tanto os processos de objetivação do conhecimento escolar como os processos de produção de subjetividades políticas que ocorrem em espaços de lutas pela significação como o currículo de licenciatura. O desafio consiste em colocar sob rasura (HALL, 2000) esses conceitos e simultaneamente propor outros sentidos possíveis para continuar pensando politicamente a formação docente. Na terceira e última seção apresento um conjunto de quatro pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa sob minha coordenação que operam com o mesmo referencial teórico e embora, com objetos e enfoques diferenciados abordam a questão central que estrutura este texto, isto é o lugar da relação com o conhecimento

escolar/disciplinarizado no campo da formação docente. Interessa, nessa seção, explicitar as estratégias metodológicas de construção dos dados empíricos bem como o seu tratamento na análise realizada, buscando sublinhar os avanços e os desafios que nos interpelam do lugar de pesquisadores. O intuito desse recorte vai ao encontro de um movimento em curso que tem o propósito de construir uma cartografia de possibilidades de fazer pesquisa em educação nesse quadro de inteligibilidade, deixando entrever os avanços e os desafios que nos interpelam do lugar de pesquisadores.

Resultados e discussões

Para além da pesquisa recentemente concluída, sob minha coordenaçãoⁱⁱ, selecionei três pesquisas desenvolvidas por meus orientandos e igualmente recentemente concluídas - uma de doutoramento e duas de mestradoⁱⁱⁱ - como matrizes das estratégias de produção e de análise dos dados empíricos. Neste estudo essas estratégias serão analisadas em seu conjunto como uma cartografia possibilidades de fazer pesquisa em educação na pauta pós-fundacional e em diálogo com a pesquisa biográfica. Longe de pretender fazer uma apologia a esses trabalhos ou, ao contrário, uma avaliação mais rigorosa do que a que foi feita na ocasião de suas respectivas defesas, eles serviram como campo de análise para uma autorreflexão sobre os desafios de fazer e orientar pesquisas a partir do lugar epistêmico aqui privilegiado. O arranjo discursivo aqui proposto permitiu traçar algumas linhas de força no que diz respeito às potencialidades e desafios encontrados tanto no momento da produção quanto da análise dos dados produzidos discursivamente. Uma primeira linha de força diz respeito aos efeitos da virada ontológica na qual se inscrevem essas pesquisas na formulação dos problemas de pesquisa. O que está em jogo é o próprio entendimento de "rigor teórico-metodológico". A segunda linha concerne na própria produção dos dados empíricos a partir da problematização que está na base da investigação. Importa aqui explorar as diferentes metodologias mobilizadas nessas pesquisas destacando os seus limites e potencialidades. Como terceira linha, identifico os desafios que envolvem a análise discursiva dos dados produzidos sem perder a singularidade dessa estratégia na pauta pós-fundacional. Por último, focalizo os "achados" de pesquisa buscando explorar e problematizar a sua inscrição no entendimento da pesquisa científica. A partir do balanço dessas estratégias, o texto aponta para alguns avanços possíveis nos debates teóricos sobre a temática em foco, bem como identifica alguns fios soltos que permanecem a espera de serem puxados e entrelaçados em outras futuras meadas.

Referências:

DELORY-MOMBERGER, Christine. La recherche biographique ou la construction partagée du savoir singulier. Salvador: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v.1, n.01, p.133-147, jan/abr., 2016.

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/2527/1712>

DELORY-MOMBERGER, Christine. De quel savoir la recherche biographique en education est-elle le nom? Paris: *Revue Le sujet dans la Cité*, Actuels, n.6 La recherche biographique Quels savoirs pour quelle puissance d'agir?, p. 11-24, mars 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In. SOUZA E. Clementino de (org.) *Memória (auto)biografia e diversidade. Questões de método e trabalho docente*, Salvador :EDUFBA, 2011

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo Sem Fronteiras*, v.15, n.2, p. 425-444, mai/ago. 2015

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, RBE, v. 23, p. 1-22. 2018a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230071.pdf> Acesso em: 10 Jan. 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa [on-line]*, v. 46, n. 156, p. 104-130, jan./mar. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00104.pdf> . Acesso em : 10 Jan. 2019

GABRIEL, Carmen Teresa. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional, In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G. S. de. A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: Editora UFPE, 2018b. p.217-249

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, T. T. (org) *Identidade e Diferença. a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000

LACLAU, Ernest. & MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004

MARCHART, Olivier *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

NIEWIADOMSKI, Christophe. *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le Sujet contemporain*, Toulouse, Editions Erès, 2012.

RETAMOZO, Martín. Sujetos Políticos: Teoría Y Epistemología. Un Diálogo Entre La Teoría Del Discurso. In: *CIENCIA ergo sum*, Vol. 18-1, marzo-junio 2011, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Pp. 81-89.

RETAMOZO, Martín. Las demandas Sociales y ele estudio de los movimientos sociales. Santiago: *Cinta Moebio*, 2009, vol 35 ,p.110-127

A questão do conhecimento escolar na BNCC do Ensino Médio: entre o protagonismo juvenil e o imperativo da autenticidade

Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Resumo: A partir da publicação da Lei n. 13.415/2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio no Brasil, assistimos a uma retomada conceitual da noção de protagonismo juvenil. Distanciando-se das possibilidades de transformação social que caracterizavam suas origens na segunda metade do século XX, o protagonismo juvenil agora esboçado situa-se no âmbito da valorização da capacidade de escolha dos estudantes e da consequente responsabilização juvenil. Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em sua versão destinada a esta etapa, tornou-se possível melhor dimensionar a questão do conhecimento escolar e os modos pelos quais o protagonismo juvenil inscreve-se como um princípio curricular. Inspirado no campo dos Estudos Curriculares, em justaposição à sociologia crítica da educação, a hipótese desenvolvida no texto refere-se à emergência de certo “dispositivo da autenticidade” que posiciona os estudantes como eternos colecionadores de experiências originais em um contexto cada mais padronizador e pouco afeito às diferenças e singularidades.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Ensino Médio. Protagonismo juvenil.

Muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os anéis de uma serpente são mais complicados que os buracos de uma toupeira (DELEUZE, 1992, p. 226).

Introdução

Ao longo do presente texto buscaremos examinar a questão do conhecimento escolar nas recentes políticas curriculares para o Ensino Médio, tomando como exemplar analítico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão destinada a esta etapa da educação básica. Reconhecemos a pertinência e a atualidade de realizar investigações mais generalistas acerca da produção deste documento e de seus desdobramentos no âmbito da ação escolar – especialmente na definição do que conta como conhecimento escolar. Não abdicamos da tarefa de construir uma leitura crítica, de caráter pluralista, das relações entre a BNCC e a reforma do Ensino Médio, materializada na Lei n. 13.415/2017. Todavia, precisamos enaltecer que não realizaremos uma leitura abrangente, nem mesmo um ataque frontal aos princípios estruturantes desta reforma, mas escolhemos examinar mais detalhadamente um aspecto que, inclusive, parece carregar certo consenso em torno de sua pertinência e atualidade, qual seja: o protagonismo juvenil.

De acordo com Souza (2008), nas últimas décadas, “o discurso atual prescreve à juventude uma ‘nova forma’ de política, que ocorre mediante a atividade individual/atuação individual e que contribui para a integração dos jovens” (p. 10). As formas de participação juvenil, sob esta perspectiva, foram adquirindo tonalidades cada vez mais individualizantes, na qual a lógica do voluntariado era uma das principais formulações. Buscava-se, por meio deste discurso, atribuir uma ênfase ao fazer individual, inclusive anulando o próprio território da política. Objetivamente, “tal modelo valoriza o ativismo privado – seja ele do indivíduo, da empresa ou da ONG – como meio de provocar a “mudança” (SOUZA, 2008, p. 12).

O protagonismo juvenil, então, deslocava-se das conhecidas possibilidades de transformação social – por meio de organizações coletivas, para um ativismo privado capaz de atuar em problemas locais. Valendo-nos dos *insights* derivados das investigações de Souza,

parece-nos que atualmente os discursos sobre o protagonismo juvenil direcionaram-se para potencializar a capacidade de escolha dos jovens (SILVA, 2019) e para valorizar suas potencialidades subjetivas emergentes da predominância do “imperativo da autenticidade” (HAN, 2017). Da forma como se evidencia na BNCC, o protagonismo juvenil pode ser diagnosticado como vetor de um processo de “customização curricular” (SILVA, 2017) que, com maior ou menor intensidade, delega aos jovens a responsabilidade pelo seu processo formativo, reposicionando os processos de seleção dos conhecimentos escolares.

No que tange aos conhecimentos escolares, foco deste estudo, precisamos sinalizar a emergência de novos critérios para sua seleção e uma redefinição (política e epistemológica) de seus propósitos formativos. A articulação entre protagonismo juvenil, projeto de vida e educação integral, disposta na BNCC, é organizada em torno da combinação entre competências cognitivas e socioemocionais. A ênfase nas emoções, o advento da cultura digital e a preocupação com desempenho em avaliações de larga escala, entrecruzam-se com as interpelações pela formação de um jovem criativo, inovador e auto-empresendedor capaz de responsabilizar-se pela emergência de um novo tempo, rico de oportunidades e pleno de disposições subjetivas que o conduzam ao sucesso (ILLOUZ, 2007).

Neste cenário que conseguimos estabelecer uma interlocução com o pensamento político de Gilles Deleuze (1992), que escolhemos como epígrafe para este texto, uma vez que nas sociedades contemporâneas os modos pelos quais constituímos nossas subjetividades são diferentes daqueles experienciados no capitalismo industrial. À medida em que a empresa substitui a fábrica deparamo-nos com outros arranjos subjetivos, modulados de forma dispersiva e mobilizadores de nossos próprios desejos. Apesar de bastante sedutor, o imperativo de delegar aos jovens a responsabilidade pela sua própria formação merece nossa atenção investigativa e desafia-nos a promover novas ferramentas conceituais para este tempo. Na busca por delinear *os complicados anéis desta serpente*, organizamos o presente estudo em dois momentos.

A BNCC e o Ensino Médio: aproximações iniciais

A reforma do Ensino Médio brasileiro, materializada na Lei n. 13.415/2017, trouxe um conjunto significativo de mudanças na estrutura desta etapa da Educação Básica. Tais mudanças, em sua maioria, são levadas adiante na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, via de regra, têm sido objeto de debates, críticas e problematizações das variadas associações científicas, sindicatos, sistemas de ensino, instituições escolares e coletivos de estudantes. Dentre as variadas possibilidades de reflexão crítica acerca desta política curricular, escolho para este momento construir algumas interrogações acerca da noção de protagonismo juvenil, um de seus princípios basilares.

A BNCC do Ensino Médio assenta-se em um ponto de partida de caráter antropológico, qual seja: o “reconhecimento de uma noção ampliada e plural de juventude” (BRASIL, 2018). O reconhecimento dos jovens como interlocutores legítimos e a promoção de arranjos curriculares que favoreçam a construção de projetos de vida são focos privilegiados pela referida política. Para tanto, a proposta curricular está centrada na organização por itinerários formativos, derivados das áreas do conhecimento, a serem escolhidos individualmente pelos estudantes. Associa-se a este arranjo curricular os dois pressupostos teóricos que alicerçam a BNCC, sejam eles: o desenvolvimento de competências e o foco na educação integral.

De acordo com o documento, “essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (2018, p. 467). Ao apostar na capacidade de escolha dos estudantes o documento também sugere que ampliará o potencial de diálogo com as juventudes e com os contextos locais. Importa salientar ainda que a organização do currículo por áreas do conhecimento e a exclusiva

obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática favorecerão o engendramento de um processo de flexibilização curricular.

Em uma leitura superficial, poderíamos ficar relativamente satisfeitos com a BNCC uma vez que toma como ponto de partida bandeiras históricas das lutas dos movimentos juvenis, tais como: “juventude como um conceito plural”, “protagonismo juvenil” e “projetos de vida”. Entretanto, tais aspectos são justapostos a flexibilidade como um princípio obrigatório e a arranjos curriculares centrados na capacidade de escolha dos estudantes. Na esteira dos debates acerca do protagonismo juvenil, dessa forma, três aspectos merecem ser colocados sob problematização, junto aos professores brasileiros, em torno da atual versão da BNCC.

O primeiro aspecto que valeria a pena ser discutido refere-se às finalidades públicas do conhecimento e suas ressonâncias para a formação integral. Parece ser desejável repensar as escolas de Ensino Médio ajustando-as às novas demandas, diversificando a oferta e ampliando o repertório formativo das juventudes. Assim sendo, seria conveniente interrogar: os itinerários formativos favorecem a composição de currículos relevantes, criativos e inovadores? O segundo ponto que merece discussão refere-se ao próprio conceito de protagonismo juvenil. Atribuir centralidade aos interesses e as possibilidades dos jovens é um imperativo curricular importante; todavia, não podemos confundir protagonismo com responsabilização. A capacidade de escolha dos estudantes não é natural, mas precisa ser pedagogicamente construída e referenciada em um quadro valorativo comum. Por fim, o terceiro ponto que consideramos pertinente colocar sob problematização, para as escolas de Ensino Médio e seus currículos, refere-se aos riscos de um processo de empobrecimento da formação juvenil.

Para irmos adiante nas reflexões propostas para este momento precisamos interrogar: O que justifica os recentes investimentos sobre as subjetividades dos jovens brasileiros? Que inflexões conceituais precisam ser realizadas para compreender este cenário no qual a BNCC trata-se de um importante exemplar? Como o protagonismo juvenil é colocado em ação como uma importante categoria que referencia as políticas curriculares? Quais as condições de possibilidade para a emergência do protagonismo como uma dimensão curricular que merece o investimento das políticas nacionais? Que critérios e procedimentos são mobilizados para o processo de seleção dos conhecimentos escolares?

O imperativo da autenticidade e a economização da vida social: um diagnóstico

Os estudos recentes de Christian Laval e Pierre Dardot, a partir de uma leitura crítica de Foucault (2008), direcionam-se para a construção de uma crítica política ao neoliberalismo como uma “razão-mundo”. Tal sistema de razão ancora-se na possibilidade de “estender e impor a lógica do capital a todas as relações sociais, até fazer dela a forma mesma de nossas vidas” (2017, p. 11). São inúmeras as ideologias e sistemas políticos capazes de aproximar-se do neoliberalismo, incluindo as perspectivas neoconservadoras. A partir da crise de 2008, parece delinear-se uma razão única cujo fortalecimento intensificou-se com a própria erosão do Estado de Direito (LAVAL; DARDOT, 2017).

Uma característica que se deriva do processo de radicalização do neoliberalismo encontramos na perspectiva de que a crise torna-se um modo de governo. Argumentam Laval e Dardot que “a radicalização do neoliberalismo se sustenta em grande medida graças a esta lógica de auto-alimentação, ou melhor dizendo, de auto-agravamento da crise” (2017, p. 25). As economias tornam-se mais instáveis, as desigualdades crescem a partir da intensificação da competição e, através da acumulação financeira, emergem novas políticas com foco na ação individual dos trabalhadores.

Em tais condições, a crise converteu-se em uma autêntica “forma de governo”; entretanto, na maioria das vezes, colocada a serviço das classes que vivem do capital. Isto é, aumenta a capacidade competitiva dos grupos dominantes, fazendo-se da crise seu instrumento permanente. Uma significativa literatura contemporânea tem mapeado implicações deste

cenário tanto para a democracia quanto para o futuro das organizações. Dardot e Laval (2017) explicam que “o neoliberalismo não cessa, mediante os efeitos de insegurança e de destruição que ele mesmo engendra, de auto-alimentar-se e de autorreforçar-se” (p. 15). Ampliaremos a seguir alguns argumentos que se derivam deste diagnóstico.

Aprendemos com a leitura política de Wendy Brown (2016) que o neoliberalismo tem operado, enquanto racionalidade política, para reconfigurar os elementos constituintes da democracia, convertendo-os em termos econômicos. Os princípios da justiça, a vida cidadã, as culturas políticas e mesmo o imaginário democrático deslocam-se da possibilidade de lançarmos projetos democráticos para um processo de “economização neoliberal da vida política e de outras esferas e atividades que, até o momento, não eram econômicas” (BROWN, 2016, p. 14). Sem dúvida que a democracia não se trata de um conceito “único e universal”, pois seus sentidos não estão dados e muito menos são “incorrupíveis” (BROWN, 2016). Importante salientar também que o próprio neoliberalismo precisa ser examinado como um significante mutável. Adverte-nos Brown que o neoliberalismo “é globalmente ubíquo, ainda que não seja unificado, nem é idêntico a si mesmo no tempo e no espaço” (p. 19). Todavia, em termos políticos, a cientista estadunidense provoca-nos a pensar sobre a emergência de novos esquemas valorativos para justapor as pessoas e os Estados (a cidade e a alma, em termos platônicos).

O mais surpreendente desta nova homologia entre a cidade e a alma é que suas coordenadas são econômicas e não políticas. Uma vez que o indivíduo e o Estado se convertem em processos gerenciais, mais que de governo, da mesma forma que um marco econômico e fins deste mesmo tipo reposicionam os políticos, uma gama de preocupações se inclui no projeto de melhoria do capital, desvanecendo-se por completo ou se transformando de modo mais radical conforme se “economiza” (BROWN, 2016, p. 21).

Em termos subjetivos, estes impactos não são de menor intensidade. Em sua obra “A expulsão do distinto”, Han (2017) sinaliza que atualmente experienciamos um predomínio da “positividade do igual”, isto é, há uma proliferação de modos de pensar e de proceder cada vez mais iguais. Parece não haver mais espaço para o diferente, para o divergente e para o desejo de convivência e de sedução do outro. De acordo com o filósofo, são inúmeros os efeitos que se desdobram desta condição, dentre os quais poderíamos destacar que “nosso horizonte de experiências se torna mais estreito” (HAN, 2017, p. 12). Destaca o pensador que “o terror do igual alcança hoje todos os âmbitos vitais” (p. 12). As pessoas viajam muito, têm acesso a muitas informações e acumulam seguidores nas variadas redes sociais. Porém, é como se não tivessem nenhuma experiência ou conhecimento; pois, comunicam-se apenas com pessoas iguais e que pensam de forma semelhante. Nas palavras de Han (2017), “a expulsão do distinto gera um adiposo vazio de plenitude. Essa hipersensibilidade, essa hipercomunicação, esse hiperconsumo que conduzem a um rápido estancamento do igual tornam-se obscenos” (p. 18). A proliferação pode ser percebida nos relacionamentos humanos, nas instituições e na própria configuração subjetiva.

Em torno disso, poderíamos acrescentar aquilo que o autor nomeia como “imperativo da autenticidade”, ou seja, “o imperativo de ser igual somente a si mesmo, de definir-se unicamente por si mesmo; e mais, de ser autor e criador de si mesmo” (HAN, 2017, p. 38). O constante jogo de comparações entre pessoas, instituições e modos de vida engendra uma coerção narcisista, associada ao medo de ser diferente. Tal medo conduz os indivíduos a uma espécie de “vazio existencial”, enquanto que no âmbito existencial supõe um medo de aproximar-se das demandas reais das pessoas e, com isso, o afastamento das expectativas comercializáveis.

Em busca de “curtidas”, em uma plataforma sempre igual, o encontro com o outro deixa de ser “um enigma ou um mistério”. Em outras palavras, “o outro fica submetido por completo à teleologia do proveito, do cálculo econômico e da valoração. Torna-se transparente. Degrada-se como objeto econômico” (HAN, 2017, p. 114). Mais que isso, parece indispensável atualmente retomar os debates sobre os sentidos da vida humana partindo do outro, da relação com o diferente e, assim sendo, “aprendendo novamente a linguagem da responsabilidade, escutando e respondendo ao outro” (p. 115). Em termos de formação humana, importa revisitar o tempo do outro e a promoção de experiências formativas que produzam contrastes, divergências, polêmicas e inscreva permanentemente a formação humana no campo da controvérsia.

Considerações finais

Ao longo do presente estudo, procuramos descrever os modos pelos quais o protagonismo juvenil tem sido posicionado como um imperativo curricular na reforma do Ensino Médio no Brasil e, conseqüentemente, para a construção da BNCC referente a esta etapa. O protagonismo juvenil, tal como procuramos desenvolver neste estudo, assenta-se na capacidade de escolha dos estudantes e delinea uma nova configuração de subjetividade, em sintonia com as mutações do capitalismo e com os novos arranjos tecnológicos. Inspirados na tradição crítica dos Estudos Curriculares, conseguimos desenvolver a hipótese de que este protagonismo vincula-se ao que Han (2017) nomeia como “imperativo da autenticidade”. O conhecimento escolar aqui delineado, conforme ampliaremos em estudos futuros, estará no entrecruzamento entre a construção de modos de vida originais e a intensificação dos desempenhos. Em tais condições, nosso desafio encontra-se na construção de novas ferramentas analíticas capazes de ampliar o escopo de nossa abordagem.

Valendo-nos das provocações deleuzianas, que trouxemos como epígrafe para esta reflexão, podemos sinalizar que quando a empresa adquire o status de princípio explicativo, o “controle” passa a ocupar um lugar central modulando o papel das instituições e dos indivíduos. Diagnostica o filósofo que “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (DELEUZE, 1992, p. 224). Nas sociedades de controle nossas subjetividades “nunca terminam nada” e, paradoxalmente, nossos jovens estão condenados a um protagonismo permanente – um eterna reinvenção de si em busca da autenticidade. Não resta dúvidas de que precisarão aprender *a conhecer e a enfrentar os sedutores (e complicados) anéis desta serpente!*

Referências:

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BROWN, Wendy. *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso, 2016.
- DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219-226.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HANN, Byung-Chul. *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder, 2017.
- ILLOUZ, Eva. *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Herder, 2007.
- LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *La pesadilla que no acaba nunca*. Barcelona: Gedisa, 2017.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n.3, p. 699-717, 2017.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. *Ensaio*, v. 27, p. 426-447, 2019.
- SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

ⁱ Refiro-me ao Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH) que integra o Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ (LaNEC)

ⁱⁱ Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas, com apoio do CNPq (Bolsa de produtividade)

ⁱⁱⁱ Trata-se da tese de doutorado de Erika Frazão- Licenciatura em História e Educação Básica: *que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?*, defendida em 2018 e das dissertações de Isabella Cavallo - "Esquece tudo o que você aprendeu na escola": Um estudo curricular sobre a relação com o saber estabelecida nos cursos de Licenciatura em História - defendida em 2019; e de Bruna Senna - Tornar-se professor: sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ - defendida em 2018