

A escolarização juvenil como um investimento econômico: analítica das políticas curriculares contemporâneas

Youth schooling as an economic investment: analysis of contemporary curricular policies

La escolarización juvenil como una inversión económica: analítica de las políticas curriculares contemporâneas

Roberto Rafael Dias da Silva¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1083>

Resumo: O presente texto apresenta resultados de uma investigação que busca compreender as racionalidades que orientam as políticas curriculares para o Ensino Médio. Especificamente para este artigo, realizou-se um recorte analítico priorizando uma leitura diagonal de quatro documentos publicados por organizações internacionais, destinados a orientar as reformas curriculares promovidas na América Latina. Percebeu-se um direcionamento para as questões da promoção de práticas pedagógicas inovadoras, associadas ao desenvolvimento de formas curriculares ancoradas nos conceitos de protagonismo juvenil e de formação de habilidades.

Palavras-chave: políticas curriculares; ensino médio; capacidades.

Abstract: This paper presents the results of an investigation that seeks to understand the rationalities guiding curricular policies for Secondary Education. Specifically for this article we made an analytic choice prioritizing a diagonal reading of four documents published by international organizations aiming to guide curricular reforms in Latin America. We found that they are directed at the issues regarding the promotion of innovative pedagogical practices associated with the development of curricular forms rooted in the concepts of youth protagonism and skill-building.

Keywords: curricular policies; secondary education; capacities.

Resumen: El presente texto presenta resultados de una investigación que busca comprender las racionalidades que orientan las políticas curriculares para la educación secundaria. Específicamente para este artículo, se realizó un recorte analítico priorizando una lectura diagonal de cuatro documentos publicados por organizaciones internacionales destinadas a orientar las reformas curriculares promovidas en América Latina. Se percibió un direccionamiento para las cuestiones de la

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

promoción de prácticas pedagógicas innovadoras, asociadas al desarrollo de formas curriculares ancladas en los conceptos de protagonismo juvenil y de formación de habilidades.

Palabras clave: políticas curriculares; educación secundaria; capacidades.

Assim é também no mundo econômico. No peito de quem deseja fazer algo novo, as forças do hábito se levantam e testemunham contra o projeto em embrião (SCHUMPETER, 1997, p. 93).

1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares para o Ensino Médio têm sido alvo de um conjunto de investimentos políticos no contexto latino-americano (TELLO; MAINARDES, 2014; SILVA, 2014a). Por diferentes sistemas de raciocínio pedagógico, podemos constatar a predominância de uma gramática formativa que atribui centralidade à constituição de indivíduos dotados de capacidades para competir no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que sejam escolarizados através de processos inovadores e criativos. O currículo escolar constituído, nessa configuração, é descrito como um promotor de capacidades, desencadeadoras de oportunidades, organizadas através de iniciativas que levem em consideração as demandas subjetivas dos jovens, assim como sua potencialidade econômica (SILVA, 2016).

Apresentaremos, neste breve texto, alguns resultados preliminares de uma investigação que busca compreender as racionalidades que orientam as políticas curriculares para o Ensino Médio, recentemente implementadas em diferentes regiões brasileiras. Especificamente para este artigo, realizamos um recorte analítico priorizando uma leitura diagonal de quatro documentos publicados por organizações internacionais destinados a orientar os processos de reforma curricular promovidos no contexto latino-americano. De imediato, podemos indicar que constatamos um direcionamento para as questões da promoção de práticas pedagógicas inovadoras, associadas ao desenvolvimento de formas curriculares ancoradas nos conceitos de protagonismo juvenil e formação de habilidades. Assim sendo, interessa-nos interrogar: Como a formação das juventudes contemporâneas é posicionada nas políticas curriculares para o Ensino Médio na Contemporaneidade? Que sentidos sociais, políticos e pedagógicos são engendrados no interior dessa trama discursiva?

Frente a essas inquietações investigativas, organizamos o presente artigo em quatro seções. Na primeira seção, produzimos um diagnóstico das práticas curriculares mobilizadas atualmente no Ensino Médio, considerando como fio condutor sua preocupação com o desencadeamento de práticas inovadoras, dimensionando a formação juvenil no âmbito de um “treinamento ocupacional” (BAUMAN, 2008). A seguir, na segunda seção, realizamos algumas digressões históricas para compreender a emergência dos discursos da inovação em nosso tempo. Como exemplar analítico desse contexto de emergência, escolhemos o pensamento econômico de Joseph Schumpeter, valendo-nos da hipótese sociológica proposta por Laval (2004). Posteriormente, na terceira seção, explicitamos alguns pressupostos investigativos que mobilizam nossos estudos no campo das políticas para o Ensino Médio, priorizando uma leitura crítica e pluralista. Por fim, na quarta seção, apresentamos um exercício analítico produzido a partir da retomada de quatro documentos produzidos por agências multilaterais e destinados a orientar as reformas curriculares colocadas em ação no Ensino Médio, no contexto latino-americano. Constatamos, então, o posicionamento estratégico das políticas curriculares para o Ensino Médio, dimensionadas enquanto um “investimento econômico” (LÓPEZ-RUIZ, 2009), com ênfase no desenvolvimento de capacidades como um imperativo curricular e no protagonismo juvenil como um objetivo pedagógico.

2 PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO MÉDIO: UM DIAGNÓSTICO

Recorrentemente somos interpelados a considerar uma crise da escolarização pública de nosso País, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Os diagnósticos acerca dessa etapa da educação básica assinalam a emergência de tempos de crise, descrita por adjetivações como “apagão do ensino médio” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007), ou mesmo “crise de audiência” (BARROS; MENDONÇA, 2009). Sob tais condições, um conjunto de novas orientações, diretrizes e resoluções foram produzidas de forma intensa nos últimos anos, tanto ao nível nacional quanto internacional, visando politicamente produzir mudanças nos padrões de desempenho das instituições e ampliar seu potencial de contribuição para a vida social e econômica². Em linhas gerais, constata-se uma aspiração pela constituição

² Exemplar, nessa direção, seriam os recentes direcionamentos mobilizados para a nova reforma do Ensino Médio no Brasil sob as condições preliminares da MP 476.

de novos currículos escolares que atendam às demandas juvenis e que sejam atraentes, flexíveis e inovadores (SILVA, 2014a; SILVA, 2014b).

No que tange ao cenário brasileiro, Krawczyk (2014) sugere que nossas escolas de Ensino Médio experienciam um momento de transição. Entretanto, em sua análise, o que está considerado como um processo de renovação pedagógica e organizacional da escola pública, produzindo mecanismos de diferenciação e induzindo novas formas de trabalho, vincula-se a uma articulação com as demandas do empresariado. Com a intenção de aplicar modelos atinentes à gestão empresarial, de acordo com a pesquisadora, “as evidências e o pragmatismo tornaram-se, nos últimos trinta anos, as palavras de ordem na definição de políticas e o registro de experiências bem-sucedidas e resultados mensuráveis tornaram-se conhecimentos privilegiados” (KRAWCZYK, 2014, p. 24). O conceito predominante nos regimes de implementação de tais políticas é a flexibilização, na medida em que “a competitividade do país no mercado globalizado é a chave desse projeto” (KRAWCZYK, 2014, p. 37).

Examinando a educação secundária no contexto latino-americano, Tello e Mainardes (2014) assinalam uma tendência ao atendimento das recomendações do Banco Mundial e do BID. Em uma lógica neoliberal, os pesquisadores descrevem um direcionamento das políticas voltadas ao Ensino Médio para os eixos da descentralização, dos mecanismos de avaliação e da otimização da qualidade educativa. Em uma economia do conhecimento, tal como esse contexto é caracterizado, nota-se a implementação da obrigatoriedade dessa etapa da escolarização; porém, “a necessidade de expansão e de universalização da educação secundária, no contexto do pós-neoliberalismo, pode ser defendida com o objetivo de atrelar a oferta educacional ao desenvolvimento econômico” (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 172). Em outras palavras, reforça-se uma gramática econômica que, em nossa leitura, dialoga fortemente com as pedagogias inovadoras emergentes nesse contexto.

Explorando alguns sentidos sobre a inovação pedagógica, na atualidade, a leitura social de Paula Sibilia (2012) apresenta-se de modo oportuno. Ao examinar as mudanças culturais que interpelam a escola contemporânea, Sibilia pontua a aproximação das questões da educação e da cultura com a lógica do capital, delimitada pelo consumo em suas diferentes nuances. Na medida em que não mais é apresentada nas condições modernas (de escolarização obrigatória), a educação passa a ser “oferecida como *fast food* ou em sua versão *gourmet*” (SIBILIA, 2012,

p. 132). As práticas escolares precisam tornar-se úteis, divertidas e estimulantes, fazendo com que o aluno aproxime-se da figura de um cliente- “aquele que sempre tem razão e que deseja se divertir, ou, de algum modo, lucrar com seus investimentos” (SIBILIA, 2012, p. 132). As pautas da escolarização moderna são deslocadas.

A dispersão da escola contemporânea, descrita na obra de Sibilía, assinala um afastamento dos pressupostos civilizadores e disciplinares que demarcavam as formas pedagógicas desde o século XVII.

Na oferta educacional contemporânea, busca-se oferecer um serviço adequado a cada perfil de público, proporcionando-lhe recursos para que cada um possa triunfar nas árduas disputas de mercado. Isso não é para todos, como a lei, mas tem uma distribuição desigual como o dinheiro: todos os consumidores querem ser distintos e únicos, singulares, capazes de competir com os demais para se destacar com suas vantagens diferenciadas, num mundo globalizado no qual impera um capitalismo cada vez mais jovial, embora também feroz. (SIBILIA, 2012, p. 132).

O sujeito fabricado nessas condições é proativo e empreendedor, visto que necessita dos serviços educacionais para potencializar suas formas de intervenção no competitivo mundo da economia. A pedagogia requisitada para tais tarefas associa-se a um treinamento de habilidades, com foco na capacitação técnica, desencadeando “um tipo de ensino que agora costuma ser nomeado recorrendo a vocábulos esportivos como *training* ou *coaching*, que significam treinamento ou adestramento” (SIBILIA, 2012, p. 134). O professor exigido para intervir nesse processo precisa assumir as tarefas advindas da aprendizagem vitalícia, bem como aceitar o primado pedagógico da inovação³.

Sibilía (2012) explora ainda as articulações dessas condições formativas com ressonâncias provindas do discurso neoliberal. Sob uma “ética empreendedora”, expressão utilizada pela pesquisadora, novas racionalidades e estratégias políticas são colocadas em ação na composição da agenda da escolarização do século XXI, a saber: “a autonomia, a flexibilização, a iniciativa e a motivação, a superação e as responsabilidades individuais” (SIBILIA, 2012, p. 126).

³ O deslocamento da lógica da reprodução para a inovação, bem como do regime de repetição para a invenção, perfaz a constituição do capitalismo contemporâneo, sobretudo a partir da imaterialização do trabalho e a produção de conhecimentos por conhecimentos (CORSANI, 2003).

Acerca deste tópico, a questão da inovação educacional, também encontramos importantes contribuições nos escritos do sociólogo francês Christian Laval (2004). Na medida em que ocorrem mudanças no campo produtivo- com a emergência de novos paradigmas e a imaterialização do trabalho-, o próprio conhecimento passa a ser situado como um fator de produção. Com a consolidação das políticas de inspiração neoliberal, os saberes e os valores formativos são deslocados do âmbito de uma “cultura universal” e tornam-se regidos por novos critérios operacionais, a saber: “a eficácia, a mobilidade e o interesse” (LAVAL, 2004, p. 57). Essa mudança, para além de atribuir destaque para um padrão de entendimento que foi deslocado, assinala uma mudança de sentido na escolarização em suas diferentes configurações. Emerge, nessas condições, uma escola preocupada em potencializar o capital humano (LÓPEZ-RUIZ, 2009).

De acordo com Laval (2004), prioriza-se a busca de conhecimentos técnicos e saberes úteis. Tal opção justifica-se pelo fato de tais noções serem consideradas “mais adequadas para os jovens procedentes das classes populares e adaptadas às necessidades das empresas” (LAVAL, 2004, p. 59). As políticas educacionais, atendendo a critérios econômicos, apresentam uma dupla reivindicação. “Por um lado, a favor de um importante investimento educativo e, por outro lado, a favor de uma redução dos conhecimentos considerados inúteis e cansativos quando não tem uma relação evidente com uma prática ou um interesse” (LAVAL, 2004, p. 59). A justificativa para essa mudança de cenário expressa-se na possibilidade de a escolarização criar bem-estar pessoal, social e econômico⁴.

A criação de novos perfis formativos, adensados por capacitações e competências genéricas, é potencializada pela importância da inovação, interpretada desde os pressupostos de Schumpeter- o que ampliaremos na próxima seção. As universidades e as demais instituições educacionais são interpeladas a uma aproximação com as empresas, estabelecendo parcerias e colaborações diversas. Segundo Laval, a condição acima apresentada evidencia o próprio sentido de educação que é reforçado a partir do neoliberalismo- a formação de “ativos”. Tais indivíduos, potencializados economicamente para competir, são conduzidos a buscar “a apli-

⁴ Acerca desta questão, Lenoir (2016) argumenta sobre uma centralidade do utilitarismo na composição dos saberes das próprias ciências educativas. Em sua perspectiva, “o princípio do humanismo foi substituído por aquele do profissionalismo, que os estadunidenses chamaram no fim do século XIX de ‘vocacionalismo’ (no sentido de vocação profissional)” (LENOIR, 2016, p. 163).

cação de conhecimentos estratégicos no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil” (LAVAL, 2004, p. 78-9).

Um ponto de convergência entre as produções acadêmicas de Sibilia (2012) e Laval (2004)- acerca das relações referentes à produção de uma inovação educacional- encontramos na sistematização proposta por Bauman (2008). Conforme o sociólogo, nas condições culturais do estágio atual da Modernidade, as subjetividades são fabricadas com foco no “desapego” e na busca de soluções novas. Em suas palavras, “o sucesso na vida (e assim a racionalidade) dos homens e mulheres pós-modernos depende da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos, mais do que da rapidez com que adquirem novos” (BAUMAN, 2008, p. 161). Não se apegar a padrões, a hábitos preestabelecidos e a experiências formativas apresenta-se como indispensável. Isso sugere novas relações com o tempo e com o conhecimento.

No que tange ao tempo, Bauman evidencia a emergência de uma relação episódica. Diferentemente dos séculos anteriores, quando o tempo era percebido de forma contínua, acumulativa e direcional, a Contemporaneidade delinea-se em uma dimensão fragmentária, “episódica” na acepção do autor. Sob tais condições, argumenta-se que “cada episódio tem apenas a si mesmo para fornecer todo o sentido e objetivo de que precisa ou que é capaz de reunir para manter-se no rumo e terminá-lo” (BAUMAN, 2008, p. 163).

Outra relação diz respeito ao próprio conhecimento, matéria-prima da atividade do ensino, que garantia a estabilidade dos processos de formação humana (*Bildung*), através da transmissão cultural. A legitimidade da *Bildung* é questionada, dentre outros motivos, pela predominância de concepções instrumentalistas, demarcadas pelo treinamento ocupacional.

Sob tais circunstâncias, o treinamento profissional de curto prazo, ad hoc, administrado pelos empregadores e orientado diretamente para os empregos em vista, ou os cursos flexíveis e os (rapidamente utilizados) kits “aprenda sozinho” oferecidos no mercado pela mídia extra-universitária, tornam-se atrativos (e, na verdade, uma escolha mais razoável) do que uma educação universitária totalmente nova, que não é mais capaz de prometer, muito menos garantir, uma carreira vitalícia. (BAUMAN, 2008, p. 168).

Nesse rumo, constatamos um direcionamento nas políticas educacionais para o Ensino Médio, atrelando-as a uma lógica de desenvolvimento econômico

(TELLO; MAINARDES, 2014). Porém, em nossa perspectiva, esse direcionamento também materializa-se nas escolhas curriculares que são realizadas nessa etapa da educação, fortalecendo uma lógica centrada nas inovações pedagógicas. Inovar torna-se um imperativo educacional do nosso tempo, na medida em que o estudante é aproximado da condição de um cliente (SIBILIA, 2012), o conhecimento adquire uma conotação competitiva (LAVAL, 2004) e a formação humana é reduzida a treinamento ocupacional (BAUMAN, 2008). Explorando a hipótese de Laval, realizaremos algumas digressões históricas situando a emergência dessa lógica das inovações em um dos principais economistas do século XX.

3 A ECONOMIA DAS INOVAÇÕES DE SCHUMPETER: ALGUMAS DIGRESSÕES

A imagem do culto ao novo ou uma aposta otimista na criatividade não são figuras desconhecidas ao longo do tempo. Diferentes setores, grupos sociais, movimentos políticos ou empresariais já defenderam essas questões. Entretanto, na atualidade, a inovação apresenta-se como fundamental para o próprio desenvolvimento capitalista (FONTENELLE, 2012). Do ponto de vista organizacional, percebemos a predominância de diferentes formas de gestão, nas quais, com maior ou menor intensidade, “a inovação está atrelada à concepção de utilidade- é criatividade posta em prática- e, mais propriamente, significa criatividade posta a serviço do processo de criação de valor para as organizações” (FONTENELLE, 2012, p. 101). Nessas condições, deparamo-nos com um contexto no qual tornou-se “impossível discordar” do aparato discursivo que coloca a inovação como princípio explicativo (LAVAL, 2004).

Do ponto de vista curricular, temos encontrado variados resultados de pesquisa que se aproximam dessa consideração. Fabris e Dal’igna (2013) descrevem os processos de fabricação de uma docência inovadora no contexto de um programa de formação inicial de professores no Brasil. Examinando o Ensino Médio no Brasil, Silva (2011) assinala a constituição da inovação como uma atitude pedagógica permanente para a docência nessa etapa da educação básica. Para delinear os modos pelos quais essa lógica das inovações foi sendo engendrada ao longo do século XX, faremos algumas digressões históricas, buscando conhecer o cenário das doutrinas econômicas daquele período. Antes disso, cabe uma ressalva: reconhecemos que o capitalismo contemporâneo apresenta outros delineamentos e enfrenta novas contingências, diferentes do contexto da primeira metade do último século.

A lógica da inovação permanente⁵, característica do capitalismo contemporâneo, pode ter sua emergência localizada no pensamento econômico de Joseph Schumpeter (FONTENELLE, 2012; LAVAL, 2004). O economista austríaco, atuante em universidades estadunidenses desde a década de 1930, desenvolveu importantes contribuições ao estudo dos ciclos econômicos (DROUIN, 2008). A transição entre os diferentes ciclos econômicos (longo, médio e curto), descritos e caracterizados pelo autor, seria produzida através do vetor das inovações. “O estímulo para o início de um novo ciclo econômico viria principalmente das inovações tecnológicas introduzidas por empresários empreendedores” (SANDRONI, 1999, p. 547). Sob essa argumentação, as mudanças de ciclo seriam advindas de processos inovadores.

De acordo com Sandroni (1999), em um reconhecido dicionário de Economia, o pensamento schumpeteriano remete-se à importância dos empresários empreendedores. “Sem empresários audaciosos e suas propostas de inovação tecnológica, a economia manter-se-ia numa posição de equilíbrio estático” (SANDRONI, 1999, p. 547). As inovações tecnológicas, então, ocupariam um espaço privilegiado.

Por “inovações tecnológicas”, Schumpeter entende cinco categorias de fatores: a fabricação de um novo bem, a introdução de um novo método de produção, a abertura de um novo mercado, a conquista de uma nova fonte de matérias-primas, a realização de uma nova organização econômica, tal como o estabelecimento de uma situação de monopólio. (SANDRONI, 1999, p. 547).

Em um exercício de sistematização, Sandroni (1999) indica que uma das principais formulações de Schumpeter é a de “ocasiões de investimento”, situação central para o desenvolvimento econômico. O pensamento do autor opera na perspectiva de produzir novos mercados, esboçados pela captação de oportunidades⁶, os quais são induzidos pela inovação. Ainda que Marx já houvesse afirmado anteriormente que o capitalismo progride através de crises, destruindo forças produtivas, o pensamento schumpeteriano indica que o capitalismo avança pela

⁵ De acordo com Drouin (2008, p. 144), o pensamento econômico de Schumpeter gira “em torno de uma inovação motriz [que] é o motor do crescimento econômico, na medida em que ele condiciona o investimento, o emprego e a demanda dos consumidores”.

⁶ Essa abordagem é diferente daquela proposta atualmente pela leitura de Amartya Sen, a qual busca articular economia e ética (KERSTENETZKY, 2000).

dinâmica das inovações fabricadas pela ação dos empreendedores, como assinalamos anteriormente. Com essa abordagem, influente na Contemporaneidade, a ênfase nas práticas capitalistas é deslocada do capital ou do trabalho para a permanente abertura de novas oportunidades. Ampliaremos essa abordagem a seguir com essa breve incursão histórica pelo pensamento econômico de Schumpeter.

A investigação econômica desenvolvida por Schumpeter considera como centrais as mudanças revolucionárias ocorridas no interior de um determinado período (DROUIN, 2008). O problema do desenvolvimento econômico, tal como teorizado pelo autor, distancia-se de modelos interpretativos tradicionais, na medida em que entende por desenvolvimento “apenas as mudanças da vida econômica que não lhe forem impostas de fora, mas que surjam de dentro, por sua própria iniciativa” (SCHUMPETER, 1997, p. 74). O fenômeno não seria justificado, então, por questões estritamente econômicas, mas seria conduzido por mudanças desencadeadas no mundo não econômico, ou seja, o mundo social mais amplo.

O desenvolvimento não seria equivalente ao crescimento econômico, na acepção schumpeteriana, porque o crescimento econômico não suscita novos acontecimentos, mudanças de dados ou novos direcionamentos. Isso se faz importante, do ponto de vista da reconstrução do pensamento do autor, na medida em que “todo processo de desenvolvimento cria os pré-requisitos para o seguinte” (SCHUMPETER, 1997, p. 74). Como todo processo de desenvolvimento alicerça-se no anterior, a criação de novos direcionamentos poderia ocorrer permanentemente, distanciando-se da estabilização ou do equilíbrio. No limite, Schumpeter entende o desenvolvimento como “uma mudança espontânea e descontínua nos canais do fluxo, perturbação do equilíbrio, que desloca e altera para sempre o estado de equilíbrio previamente existente” (SCHUMPETER, 1997, p. 75). Em outras palavras, o desenvolvimento corresponderia a permanente busca por inovações.

Tal como os economistas clássicos, o autor considera a importância do atendimento às necessidades dos consumidores ou às demandas de um determinado mercado. Porém, em seu prisma econômico, são os produtores os responsáveis pela indução da mudança econômica, através da permanente criação de “novas combinações”. Os consumidores, nesse entendimento, são “ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar” (SCHUMPETER, 1997, p. 76). Considerar as demandas dos con-

sumidores, mas permanentemente conduzi-los a atitudes diferentes⁷. Ao referir a noção de “novas combinações”, Schumpeter remete-se tanto ao desenvolvimento de empresas novas, quanto ao redimensionamento dos meios já existentes.

O lento e contínuo acréscimo no tempo da oferta nacional de meios produtivos e de poupança é obviamente um fator importante na explicação do curso da história econômica através dos séculos, mas é completamente eclipsado pelo fato de que **o desenvolvimento consiste primariamente em empregar recursos diferentes de uma maneira diferente**, em fazer coisas novas com eles, independentemente de que aqueles recursos cresçam ou não. (SCHUMPETER, 1997, p. 78; grifos nossos).

Ainda que fatores convencionais como o crédito sejam relevantes, Schumpeter prefere observar a produção das inovações através da noção de “empreendimento”. Em sua abordagem, “chamamos ‘empreendimento’ à realização de combinações novas”, assim como “chamamos ‘empresário’ aos indivíduos cuja função é realizá-las” (SCHUMPETER, 1997, p. 83). Os empreendimentos, então, são conduzidos por empresários capazes de realizar novas combinações. O empresário descrito por Schumpeter não pode ser confundido com o capitalista (detentor de capital, na economia clássica); mas, antes disso, associa-se a uma função ou atitude.

A realização de novas combinações, enquanto atribuição do empresário, apresenta-se como uma função especial. “Portanto, finalmente, os empresários são um tipo especial, e seu comportamento um problema especial, a força motriz de um grande número de fenômenos significativos” (SCHUMPETER, 1997, p. 88-9). Articulado ao comportamento empresarial, Schumpeter posiciona a busca de novos conhecimentos, capazes de aproximar um negócio de um estágio de perfeição.

Seguramente suas próprias intenções nunca são realizadas com perfeição ideal, mas, em última instância, o seu comportamento é moldado pela influência exercida sobre ele pelos resultados de sua conduta, de modo a adequar-se a circunstâncias que, via de regra, não mudam subitamente.

⁷ Este cenário radicaliza-se quando podemos constatar que, atualmente, os próprios consumidores são capazes de produzir valor para as marcas. Lembra-nos Fontenelle (2015, p. 90) que “o fenômeno do *prosumption/prosumer*, analisado neste contexto, aponta para uma possível reconfiguração do trabalho abstrato, pois a atividade do *prosumer* pode ser compreendida exatamente como uma forma expandida de valor abstrato”.

Se um negócio não pode nunca ser absolutamente perfeito em qualquer sentido, pode, com o tempo, aproximar-se de uma relativa perfeição, considerando-se o mundo ao redor, as condições sociais, o conhecimento do momento e o horizonte de cada indivíduo ou de cada grupo. Novas possibilidades continuamente são oferecidas pelo mundo circundante, em particular descobertas novas são continuamente acrescentadas ao estoque de conhecimento existente. (SCHUMPETER, 1997, p. 87).

Na constituição das inovações, na argumentação oferecida por Schumpeter, outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento da liderança. A figura do líder, parte de uma força de vontade (aproximada a liberdade mental), na qual faz-se indispensável para produzir “oportunidade e tempo para conceber e elaborar a combinação nova e resolver olhá-la como uma possibilidade real e não meramente como um sonho” (SCHUMPETER, 1997, p. 93). O tipo empresarial de liderança é obstinada pela busca do sucesso, em que busca agarrar “a chance imediata e nada mais” (SCHUMPETER, 1997, p. 95). Ou seja, a liderança do empresário schumpeteriano alicerça-se em duas disposições, a saber: o desejo de conquistar e a alegria de criar.

De acordo com o economista, o desejo de conquistar materializa-se em determinada sensação de poder e pelo instigante desejo de competir.

[Busca-se] o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros, de ter sucesso em nome não de seus frutos, mas do próprio sucesso. Nesse aspecto, a ação econômica torna-se afim do esporte - há competições financeiras, lutas de boxe. O resultado financeiro é uma consideração secundária, ou, pelo menos, avaliada principalmente como índice de sucesso e sinal de vitória, cuja exibição mui frequentemente é mais importante como fator de altos gastos do que o desejo dos bens de consumo em si mesmos. (SCHUMPETER, 1997, p. 98-9).

A outra disposição próxima ao desejo de conquistar é a alegria de criar que, segundo Schumpeter, é a vontade de fazer coisas novas, ou “simplesmente de exercitar a energia e a engenhosidade” (SCHUMPETER, 1997, p. 99). O motor do desenvolvimento econômico, nessa perspectiva, regozija-se com a “aventura” e suas possibilidades. O empresário schumpeteriano busca, enfim, permanentemente as inovações, entendidas como empreendimentos capazes de fabricar novas combinações, induzindo processos de mudança através de duas disposições inscritas em seu comportamento: o desejo de conquistar e a alegria de criar.

Tal como assinalamos na primeira seção deste texto, há uma tendência contemporânea em atribuir centralidade, nas políticas curriculares para o Ensino Médio, para as questões da inovação pedagógica e para o desenvolvimento de habilidades. Compreendendo que essa perspectiva é derivada de determinada forma de pensamento econômico, desenvolvida ao longo do século XX, revisitamos nessa seção o pensamento de Schumpeter para estabelecer uma aproximação com algumas de suas noções. Destacaram-se o desejo de conquistar e a alegria de criar como aportes fundamentais para a formação humana, nas condições emergentes do capitalismo contemporâneo. Tomando como ponto de ancoragem os diagnósticos explicitados até este momento, a seguir são explicitados alguns dos pressupostos que orientam nossa leitura acerca das políticas curriculares para o Ensino Médio.

4 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO EM EXAME: PRESSUPOSTOS INVESTIGATIVOS

Ao examinar as políticas educacionais para o Ensino Médio, em uma perspectiva sociológica, a literatura contemporânea tem indicado uma dificuldade em democratizar o acesso aos diferentes setores da população (TIRAMONTI, 2012). Mais que isso, sugere-se que as escolas podem ser lidas como “máquinas seletivas que se encontram frente a necessidade de forçar suas práticas para responder a uma exigência que é contrária a seu mandato de constituição institucional” (TIRAMONTI, 2012, p. 165). Nessa direção, a literatura sugere que tais instituições, de uma maneira geral, “não proveem os alunos de apoios que lhes permitam, caso seja necessário, neutralizar as distâncias existentes entre seus recursos de origem e aqueles que a escola lhe exige” (TIRAMONTI, 2012, p. 177). Em outras palavras, podemos diagnosticar as dificuldades escolares em construir alternativas curriculares que sejam capazes de problematizar tais diferenças.

De acordo com a socióloga argentina, a crise da escola enquanto instituição pode ser articulada com a resignificação do papel do Estado, ao longo das últimas duas décadas. Tal argumento justifica-se pelo reconhecimento do Estado como “uma figura chave na construção de um espaço de sentido para o conjunto dos indivíduos e das instituições” (TIRAMONTI, 2005, p. 892). Ou seja, a escola esteve diretamente envolvida na constituição do Estado moderno.

A escola esteve duplamente associada a criação deste espaço comum: por um lado como portadora de uma proposta universalista que expressava o

conjunto dos valores, dos princípios e das crenças em que se fundamentava a “comunidade”, a que deviam incorporar-se as novas gerações e, por outro, como dispositivo de regulação social e, em consequência, como instrumento de governabilidade. (TIRAMONTI, 2005, p. 892).

Para estabelecermos um primeiro campo de problematização acerca das atuais políticas curriculares engendradas no contexto brasileiro, no que se refere especificamente ao Ensino Médio, buscaremos elementos de abordagens políticas pluralistas, valendo-nos tanto de aportes teóricos críticos, quanto pós-estruturalistas. Do ponto de vista metodológico, importa enaltecer, lançaremos mão da noção de “análise de redes políticas”, levada adiante por diferentes campos da teoria social contemporânea; mas, nesse caso em particular, buscarei uma aproximação aos estudos de Ball (2014). Reposicionar o Estado no âmbito das análises políticas, de acordo com esse sociólogo, sugere que não o pensemos somente sob a lógica das hierarquias, mas de acordo com seus novos parâmetros e localidades – as “heterarquias”.

Buscando descrever densamente a composição de novas redes políticas, em um tipo específico de exercício etnográfico (HOWARD, 2002), precisamos dimensioná-las no âmbito dos modos de governança em ação. Ao reconhecermos que as políticas são engendradas para além dos Estados-Nação, bem como extrapolam os tênues limites entre o público e o privado, parece-nos conveniente afirmar que “a rede é um modo-chave e um dispositivo analítico dentro dessa reorientação da atenção como um tipo de tecido conectivo que se junta e dá alguma durabilidade a essas formas distantes e fugazes de interação social” (BALL, 2014, p. 29). Em linhas gerais, as redes políticas explicitam tipos específicos de agenciamentos, movimentos e governança.

Tornou-se recorrente, sob essa gramática política, que tais formas de governança operem globalmente disseminando práticas exemplares, que garantiriam avanços nos indicadores educacionais dos países. As “boas práticas” sinalizam um aspecto importante que é a “mobilidade das políticas”, noção que se apresenta significativa para a descrição da nova governança.

Isto é, eu sugiro que as políticas movam-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e sejam adaptadas por elas, envolvendo participantes diversos, com uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidades e de influências, os quais são unidos por subscrição de um conjunto

discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela. (BALL, 2014, p. 34).

Para explicar essas novas relações entre Estados, nova governança e políticas educacionais, Ball (2013) faz uso da noção de “heterarquia”, como sinalizado acima. De acordo com o sociólogo, “ela substitui ou combina burocracia, e estruturas e reações administrativas com um sistema de organização repleto de sobreposições, multiplicidade, ascendência mista e/ou padrões de relação ‘divergentes-mas-coexistentes’” (BALL, 2013, p. 178). A heterarquias, então, ao combinar hierarquias e redes, produz reorientações para o processo político, de modo que produza otimizações, através de “diferentes critérios de sucesso” (BALL, 2013, p. 178). Importa explicar aqui que isto não significa um esvaziamento do potencial político do Estado; mas, antes disso, “é uma nova modalidade de poder público, agência e ação social e, na verdade, uma nova forma de Estado” (BALL, 2013, p. 180).

Direcionados, metodologicamente, pela possibilidade de descrever redes políticas em ação, apresentaremos a seguir uma análise de quatro documentos, produzidos por agências multilaterais, destinados a orientar as reformas curriculares na América Latina. Adquire maior visibilidade uma concepção criativa e inovadora da formação humana, que seja promotora de capacidades e oportunidades e, ao mesmo tempo, responsável pela constituição de sujeitos protagonistas para uma comunidade de aprendentes. Que concepções de currículo e de formação juvenil são agenciados quando a inovação adquire um estatuto privilegiado? Como podemos caracterizar o desenvolvimento curricular em um contexto que privilegia as noções de “capacidades” e “oportunidades”?

5 ENTRE CAPACIDADES E OPORTUNIDADES: POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

No ano de 2011, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) publicou um documento intitulado “Invertir en juventud”, através do qual seu informe regional atribuía centralidade aos necessários investimentos a serem realizados sobre a juventude latino-americana e caribenha. Em seu prefácio, sinalizava que tal objetivo apresentava-se de modo relevante na medida em que a região percebia tais investimentos como uma oportunidade e, ao mesmo tempo, uma necessidade. O investimento na juventude era dimensionado como uma

oportunidade na medida em que a região demonstra, atualmente, um período de transição demográfica, no qual a quantidade significativa de pessoas acima dos quinze anos representaria um “bônus” para o desenvolvimento econômico e social. Tal como evidencia o documento, esse bônus demográfico representaria “uma tremenda janela de oportunidades para os países, pois significa uma maior proporção de população com capacidade para *trabalhar, produzir, poupar e investir*” (CEPAL, 2011, p. 6).

Da mesma forma, o investimento em juventude era evidenciado como uma necessidade. Esse argumento justificava-se devido ao fato de que o “bônus demográfico” não duraria para sempre, ou seja, era necessário aproveitar o bom momento para acumular rendimentos para garantir os custos do futuro (representado por pensões, aposentadorias etc.). Outro aspecto da necessidade referia-se a promoção de coesão e desenvolvimento social, combatendo as grandes desigualdades existentes na região. Com o desafio colocado, o documento assinalava sua urgência.

A juventude não pode esperar: requer uma **oferta de possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades e de suas perspectivas de mobilidade social e ocupacional ao longo do ciclo de vida**, que permitam fortalecer seu sentido de pertencimento. E que seja esta a geração de jovens que consiga reverter a reprodução da desigualdade e da pobreza ao longo de seu ciclo de vida. (CEPAL, 2011, p. 6-7; tradução e grifos nossos).

O desafio colocado na composição do documento diz respeito à produção de investimentos na juventude, tanto em uma perspectiva individual quanto coletivamente⁸. Assume-se um compromisso político em desenvolver políticas que produzam oportunidades e desenvolvam capacidades nos jovens latino-americanos e caribenhos. Nas palavras do prefácio do documento citado, “a capacidade para aproveitar o potencial de sua população jovem, agora, é o que definirá o futuro dos países” (CEPAL, 2011, p. 7). Sugere-se que o investimento

⁸ Acerca dessa questão, Silva (2016, p. 180) argumenta que “a necessidade de aumentar a competitividade dos indivíduos para manterem-se ativos no mercado profissional, a perspectiva de ampliar os níveis de capital humano da sociedade brasileira de modo a torná-la mais apta aos investimentos internacionais, assim como a relevância de produzir uma escola atraente e inovadora para que os jovens nela permaneçam, protegendo-se dos riscos e perigos de uma sociedade em crise, irrompiam com grande força dos diferentes setores da sociedade que se propunham a divulgar esse novo ideário”.

na juventude implica reconhecê-la como uma protagonista do desenvolvimento regional, desde que tenha seus direitos garantidos e que receba uma educação promotora de capacidades e oportunidades.

A composição dessa agenda de investimentos na escolarização juvenil também pode ser visibilizada em um documento publicado pelo Banco Mundial, no período anterior ao processo eleitoral ocorrido no Brasil no ano de 2014, visando sinalizar recomendações para o novo ministro da educação que assumiria no país. Ao apontar os resultados obtidos pelo Brasil nas últimas duas décadas, o documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” posiciona de forma positiva “a onda de reformas inovadoras”, em curso no país nos diferentes níveis. Tais inovações, atreladas à inserção da educação nacional em um mundo competitivo e à consolidação das avaliações de larga escala, obteriam maior relevância e produtividade na medida em que investissem em novas habilidades, mais apropriadas para o século iniciante.

Com ênfase no mercado de trabalho, o documento produzido na referida organização econômica assinala um conjunto de proposições formativas destinadas à próxima geração de trabalhadores brasileiros. Dentre outras proposições, destaca-se a necessidade de “formandos com a **capacidade de pensar analiticamente**, fazer **perguntas críticas**, **aprender novas habilidades**, e operar com **alto nível de habilidades interpessoais** e de comunicação, inclusive com **o domínio de idiomas estrangeiros** e a capacidade de **trabalhar eficazmente em equipes**” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 3; grifos nossos). Tais “habilidades do século XXI” seriam desenvolvidas em todas as etapas da escolarização; entretanto o Ensino Médio seria um alvo prioritário na medida em que priorizasse o equilíbrio entre a formação acadêmica e formação profissional, como sinaliza o excerto abaixo.

Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (**reforma de currículo e de treinamento**, grandes investimentos em infraestrutura para um **dia escolar mais longo** e **eliminar o ensino noturno**, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que **tanto testam inovações, quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis**); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para **garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho** para os formandos do ensino médio que não conti-

nuam o ensino superior, através da **orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local**. O setor privado também está apoiando **à gestão escolar baseada em resultados**. (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 7-8; grifos nossos).

Esse investimento nas habilidades do século XXI também pode ser encontrado em um documento publicado pela Unesco, no ano de 2014, direcionado para as economias emergentes de Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Intitulado “BRICS: construir a educação para o futuro”, o documento compila orientações para impulsionar o desenvolvimento educacional desses países, estimulando a cooperação internacional e servindo de exemplo a outras economias em desenvolvimento. Mesmo que os BRICS tenham obtido significativo avanço educacional nas últimas décadas, o documento da Unesco lista uma série de questões a serem examinadas pelos referidos países, as quais destacam a ênfase na educação básica, na educação superior e no desenvolvimento de habilidades.

No que tange à escolarização juvenil, foco de nosso estudo, nota-se um conjunto de esforços na direção de investir em habilidades econômicas, dirigidas para ampliar o desenvolvimento e a diversificação dos setores produtivos, como assinala o excerto abaixo.

Os BRICS devem criar **sistemas de desenvolvimento de habilidades complexas** para diversificar sua base econômica, reduzir sua dependência da exportação de matérias-primas, agregar mais valor a seus produtos e serviços e, por fim, **promover inovação e novas atividades econômicas**. Para isso, as principais prioridades são: **definir ou implementar quadros nacionais de qualificação (QNQ)** para, assim, facilitar o reconhecimento da formação informal e da experiência de trabalho; **expandir e modernizar a trajetória técnica e profissional do ensino secundário e superior**; e fornecer incentivos para que as empresas formem seus trabalhadores. Os **BRICS devem expandir os programas de formação que têm como alvos jovens e adultos carentes**. (UNESCO, 2014, p. 11; grifos nossos).

O documento ainda reforça a importância dos países dos BRICS participarem de uma tendência mundial de construção de políticas para o desenvolvimento de habilidades. Isso se materializaria através do preenchimento de uma lacuna nas relações entre educação e trabalho, na medida em que prevejam “uma ampla gama de habilidades necessárias para o crescimento econômico e os diversos canais por meio dos quais essas habilidades podem ser adquiridas, como a formação técnica

inicial e a educação profissional, a educação superior, o treinamento contínuo e o incentivo a um local de trabalho que promova a aprendizagem” (UNESCO, 2014, p. 44). Há, então, uma compreensão de melhorar a qualidade e a relevância das habilidades adquiridas na escolarização; sobretudo, ajustando-as às demandas dos mercados de trabalho.

Para além da ênfase no desenvolvimento das habilidades, por meio da promoção de capacidades e oportunidades, o investimento no Ensino Médio adquirirá nuances específicas no documento “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado”, publicado pela Unesco no Brasil, no ano de 2011. Nesse texto político, os pressupostos indicados nos documentos anteriores tomarão uma conotação curricular, especificando caminhos e possibilidades de intervenção. Nos “Protótipos curriculares” encontraremos uma produtiva articulação entre a ênfase nas oportunidades econômicas e uma centralidade nas inovações pedagógicas. Em torno disso, reitera-se a valorização das atividades dos estudantes e o desenvolvimento de seu protagonismo.

A escola é a unidade social e o ambiente de trabalho mais conhecido, próximo e comum a todos os estudantes. **É um bom ponto de partida para a experimentação e o exercício dos processos de investigação** (pesquisa) e de **atividades individuais e coletivas de transformação** (trabalho) que exigirão **o protagonismo dos jovens e dos professores** na construção e no desenvolvimento de uma **comunidade de aprendizagem**. (UNESCO, 2011, p. 11; grifos nossos).

Os protótipos sinalizam a urgência de apostar em “formas didáticas que privilegiam a atividade do estudante no desenvolvimento de suas capacidades e na construção do seu conhecimento” (UNESCO, 2011, p. 15). A inovação é assumida como característica fundamental dos currículos propostos, na medida em que, em sua percepção, “a metodologia centrada na exposição do professor e na transmissão de conteúdos ou conhecimentos acabados e descontextualizados é colocada em um segundo plano” (UNESCO, 2011, p. 15). Outro deslocamento visibilizado nos protótipos diz respeito aos conhecimentos escolares a serem selecionados que são substituídos “pela definição de atividades de aprendizagem” (UNESCO, 2011, p. 22). Assim, encontramos uma centralidade das práticas desenvolvidas pelos próprios estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma objetiva, assinalamos que, ao longo deste texto, procuramos atribuir visibilidade para o direcionamento contemporâneo das políticas curriculares para o Ensino Médio rumo ao desenvolvimento de capacidades como um imperativo curricular, associado ao protagonismo juvenil como objetivo pedagógico. Esse cenário é reforçado nas condições pedagógicas do nosso tempo, na medida em que prioriza a inovação como atributo indispensável, da mesma forma que potencializa uma concepção de conhecimento centrada na capacidade de competir e reduz a formação humana a “treinamento ocupacional” (BAUMAN, 2008). O arranjo capitalista atual, materializado no pensamento schumpeteriano, ao favorecer a inovação e a criatividade, dá condições para uma busca permanente de “novas combinações”, desencadeadas a partir de dois pressupostos basilares: o desejo de conquistar e a alegria de criar.

Através de leitura crítica de quatro documentos orientadores para as políticas de Ensino Médio, publicados por agências multilaterais e destinados ao contexto latino-americano, conseguimos constatar que, quando a inovação passa a adquirir um estatuto privilegiado, a escolarização juvenil começa a ser regida pelas noções de capacidades e oportunidades. Posicionadas enquanto um investimento econômico, a composição dos currículos escolares e a seleção dos conhecimentos escolares tomam como alvo as subjetividades dos estudantes, demandando com que eles próprios construam seus itinerários formativos de forma customizada. Importa reiterar, todavia, que, ao mesmo tempo em que priorizam uma intensificação do desempenho individual, tendem a acionar, de modo ambivalente, precarização permanente. Em estudos futuros seguiremos examinando as políticas curriculares para o Ensino Médio, produzindo diagnósticos sobre sua vinculação a determinadas racionalidades políticas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2014.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W., BALL, S. J.; Gandin, L. A. (Org.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*. Brasília: Banco Mundial, 2014.

BARROS, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Abandono e evasão no ensino médio no Brasil: magnitudes e tendências. In: INSTITUTO UNIBANCO. *A crise de audiência no Ensino Médio*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. p. 3-36.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CEPAL. *Invertir en juventud: informe regional de Población en América Latina y em Caribe*. Santiago: CEPAL, 2011.

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo (Org.) *Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.

DROUIN, Jean-Claude. *Os grandes economistas*. São Paulo: Martins, 2008.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 39, p. 49-60, 2013.

FONTENELLE, Isleide. Prosumption: as novas articulações entre trabalho e consumo na reorganização do capital. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 1, p. 83-91, 2015.

_____. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. *RAE*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 101-8, 2012.

HOWARD, Philip H. Network Ethnography and the Hypermedia Organization: New Media, New Organizations, New Methods. *New Media & Society*, Londres, v. 4, n. 4, p. 550-74, 2002.

KERSTENETZKY, Célia. Desigualdade e pobreza: lições de Sen. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 113-22, 2000.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós, 2004.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 159-67, 2016.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. O consumo como investimento: a teoria do capital humano e o capital humano como ethos. *Mediações*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 217-30, 2009.

RUIZ, Antônio; RAMOS, Mozart; HINGEL, Murílio. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: CNE, 2007.

SANDRONI, Paulo. *Novíssimo dicionário de economia*. São Paulo: Best Seller, 1999.

SCHUMPETER, Joseph. *Joseph Alois Schumpeter - os economistas*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

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

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 178-196, 2016.

_____. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-58, 2014a.

_____. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica: um estudo da docência no Ensino Médio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 945-66, 2014b.

_____. *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. 2011. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-79, 2014.

TIRAMONTI, Guillermina. Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. In: CARVACHO, Cristian et al. (Org.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2012. p. 161-93 .

_____. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

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

_____. *BRICS: construir a educação para o futuro*. Brasília: Unesco, 2014.

Sobre o autor:

Roberto Rafael Dias da Silva: Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. **E-mail:** robertoddsilva@yahoo.com.br

Recebido em julho de 2017

Aprovado em novembro de 2017