

A instituição escolar: do aluno sujeito ao aluno autônomo e o protagonismo no Ensino Médio

The school institution: from the subject student to the autonomous student and the protagonism in High School

Mariângela de Vasconcelos Nunes

 <https://orcid.org/0000-0002-2910-5936>
Universidade Estadual da Paraíba

Resumo: Neste artigo apresento algumas reflexões sobre a atual reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/17, e sobre mudanças ocorridas no desenho curricular do Ensino Médio da Paraíba a partir da criação do Programa de Escolas Integrais (2016). O debate se segue com base nas investigações que venho desenvolvendo através de projetos de iniciação científica (PIBIC/UEPB, cotas 2018/2019, 2019/20020 e 2020/2021) e considerando a emergência das políticas neoliberais na educação brasileira por meio do exame da ênfase do empreendedorismo na formatação de subjetividades, compatíveis com a constituição de indivíduos autônomos, adequados ao século XXI. Antes, porém, faço uma breve discussão sobre os percursos da História ensinada nas escolas e da escola disciplinar, considerando o esforço desta para modelar corpos dóceis, procurando, assim, apontar algumas diferenças entre o aluno sujeito da escola disciplinar e o aluno autossuficiente e autônomo da escola contemporânea. Para a constituição do texto, foram relevantes alguns conceitos, entre os quais cito a instituição de confinamentos, capital humano e sociedade de controle, entre outros. Destaco, ainda, as leituras de documentos oficiais, notadamente da Paraíba, entre eles as *Diretrizes Operacionais 2020: das escolas da rede estadual de ensino na Paraíba* (Portaria nº 1330/2019, de 09 de dezembro de 2019) e o Edital de Bolsas nº 008/2019, que trata da concessão de quotas de bolsas do programa Gira Mundo Finlândia – formação de professores (HANK ou TAMK).

Palavras-chave: Ensino de História. Neoliberalismo. Autonomia. Protagonismo.

Abstract: In this article I present some reflections on the current reform of the New High School, instituted by Law nº 13.415/17, and on changes that occurred in the curriculum design of the High School of Paraíba from the creation of the Integral Schools Program (2016). The debate follows on the basis of the investigations that I have been developing through scientific initiation projects (PIBIC/UEPB, quotas 2018/2019, 2019/20020 and 2020/2021) and considering the emergence of neoliberal policies in Brazilian education through the examination of emphasis on entrepreneurship in the formatting of subjectivities, compatible with the constitution of autonomous individuals, suitable for the 21st century. First, however, I briefly discuss the paths of History taught in schools and of the disciplinary school considering its effort to model docile bodies, thus seeking to point out some differences between the subject student of the disciplinary school and the self-sufficient and autonomous student of the contemporary school. For the constitution of the text, some concepts were relevant, among which I mention the institution of confinements, human capital and control society, among others. I also highlight the readings of official documents, notably from Paraíba, among them the *Operational Guidelines 2020: from state schools in Paraíba* (Ordinance nº 1330/2019, of December 9, 2019) and the Public Notice of Scholarships No. 008/2019, which deals with the granting of scholarships for the Spin the World Finland program – teacher training (HANK or TAMK).

Keywords: History Education. Neoliberalism. Autonomy. Protagonism.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introdução

Nas últimas décadas do século XIX a Europa vivenciou uma profusão de acontecimentos que mudaram o rumo da história em boa parte do Ocidente, tais como o processo de industrialização, a laicização, o surgimento da nacionalidade e do sistema de escolarização nacional, entre outros, paralelos a esses acontecimentos. A História tornava-se autônoma em relação à filosofia e à literatura, tendo alcançado o estatuto de ciência. Assim, passou a adotar uma metodologia que primava pela investigação e buscava aproximar-se das ciências naturais. Desta forma, exaltava o discurso da neutralidade, da objetividade científica e da passividade do pesquisador em relação ao objeto do conhecimento.

Esta concepção de História, que chegou aos bancos das escolas, à época era difundida em países europeus. Assim, o ambiente escolar foi palco da propagação de um conceito de História como uma ciência que estuda “o passado”, estando este vinculado a acontecimentos nacionais, cujos atores eram os grandes heróis da pátria. Na escola difundiam-se datas, feitos e grandes nomes da nação. O estudo da disciplina resumia-se basicamente a um processo de memorização, meramente mecânica e repetitiva. Aprender história era memorizar, decorar, “saber de cor” o glorioso passado nacional, repleto de heróis. Buscava-se investir na formação moral e cívica, que estimulava a identidade nacional. Cabia ao aluno memorizar passivamente os conteúdos, que eram reproduzidos por seus professores.

Todavia, ao longo do século XX, a escrita e o ensino da História foram se transformando, embora em ritmos muito diferentes. O campo da historiografia foi passando por mudanças, sobretudo a partir dos anos 1930, com a Escola de Annales, notadamente a partir do alargamento do conceito de fonte, tendo colaborado para uma diminuição do predomínio das fontes escritas. A ampliação deste conceito permitiu que os historiadores voltassem seu olhar para outros alvos, registros paroquiais, filmes, músicas, entre outros, que possibilitaram que entendessem aspectos da vida social das pessoas comuns.

A revolução documental foi acompanhada por intensos questionamentos ao documento, que, não só deixaria de ser visto como neutro, como também não poderia ser considerado apenas nos termos de verdadeiro ou falso. A partir das contribuições de Foucault, o documento passou a ser entendido como monumento (FOUCAULT, 1987 *apud* LE GOFF, 2005). Ele é resultado de operações políticas, de escolhas “quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicaram à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores” (LE GOFF, 2003, p. 525). Isto quer dizer que o documento, ainda que elaborado em uma época distante, quando manuseado torna-se alvo de intervenções marcadas pelas posições de grupos, personagens ou pesquisadores. Desta forma, o que fica do passado não é a História captada em sua totalidade, mas uma seleção que se dá no jogo de forças, que expressam questões do tempo que o indaga, o interroga, enfim, que o interpreta.

Mesmo considerando a pluralidade da escrita da História, das propostas conceituais do ensino de História e das múltiplas possibilidades de elaborar e conduzir uma aula, os ecos dessas mudanças alcançaram, em menor ou maior grau, os livros didáticos, os currículos e a própria formação de professores do ensino básico, ressoando no chão da escola. Assim, o uso de diferentes fontes, o estudo de múltiplos sujeitos sociais e o reconhecimento de que o ensino de História está vinculado ao ensino de seu método, implicaram em deslocamentos importantes do ensino da disciplina no ensino básico. Cito aqui a própria posição de professores e alunos frente ao conhecimento histórico. O primeiro pôde assumir um papel que extrapola o campo da reprodução mecânica, da mera transmissão de conteúdos neutros. Enquanto o segundo passou a ser estimulado a romper “esquemas de decoreba”. Em alguma medida, ainda que imensurável, os pilares da História como ciência morta e disciplinada foram e continuam sendo abalados no interior da sala de aula: em exercícios cotidianos quando, por exemplo, professores e alunos pensam o papel do passado nas questões do presente, nas quais eles estão imbricados ou quando projetamos

como efeitos do ensino de História a constituição de alunos mais éticos e políticos; compatíveis com a perspectiva de uma sociedade mais justa e plural, pautada no respeito ao outro, ao diferente.

As diferentes teorias de História e concepções de ensino atravessaram os portões da escola disciplinar e da “escola em tempo de dispersão”, isto é, em tempos em que os professores, as bibliotecas e as salas de aula não estão mais guardadas por muros e paredes físicas para tecerem tramas e moldarem identidades e subjetividades.

Mas, quais escolas foram palcos de inúmeras narrativas históricas? Quais foram as condições corretas postuladas para tais instituições? Que sentidos estas teriam? Quais condições históricas favoreceram sua propagação? Para discutir estas questões, faço aqui uma breve digressão sobre a escola moderna.

A escola disciplinar e a formação de sujeitos dóceis

O filósofo Immanuel Kant, professor da Universidade de Königsberg, atual Polônia, no século XVIII, ensinava que a escola deveria disciplinar, moldar, transformar as crianças e torná-las obedientes:

Antes de mais nada, é necessário a obediência no caráter da criança, particularmente no do aluno. [...] A obediência pode nascer da coação, e então é absoluta, ou da confiança, e então é racionada. Esta obediência voluntária é muito importante, mas aquela é extremamente necessária, porque prepara a criança para o cumprimento das leis que depois ela terá de cumprir como cidadã, ainda que não lhe agrade (KANT, 2001 *apud* SIBILIA, 2012, p. 05).

As reflexões de Kant apontam para a condução, a obediência infantil e a preparação para o futuro. Seguir instruções, ficar em silêncio e quieto na sala de aula eram algumas das recomendações deste filósofo para ultrapassar a barbárie, o estado de animalidade e conquistar a civilização.

O aparecimento da instituição escolar ocorreu entre os séculos XVI e XVII, na Europa Ocidental, fato contemporâneo à reconfiguração da infância e da família. A partir do Renascimento foram sendo adotadas práticas escolares que se afastavam das utilizadas na Idade Média, quando crianças e adultos frequentavam a mesma sala de aula. Ao mesmo tempo, a escola também ia se transformando em uma instituição extremamente disciplinar. Este ponto, que primava fundamentalmente pela correção, obediência e vigilância dos corpos infantis, se sobrepunha à própria transmissão do conhecimento. Tais pressupostos ditados no século XVIII ocorreram ainda nas escolas pelo menos até à metade do século XX.

Entretanto, quando Kant ensinava seus princípios educacionais a Europa passava por grandes transformações. A Revolução Industrial, ocorrida entre 1760 e 1780, instituiu um novo tipo de produção centralizada nas fábricas, que estimulou o crescimento urbano. Este aspecto promoveu, por um lado, o surgimento das massas e, por outro, o receio destas, notadamente por parte das elites políticas, econômicas, sociais e culturais.

Este cenário também foi palco das revoluções políticas que fragilizaram e/ou eliminaram monarquias absolutas, tendo trazido à tona os ideais da burguesia, que preconizavam a democracia, a secularização, a liberdade e a igualdade defendida em boa parte dos países ocidentais. Alia-se a estes processos o movimento humanista que também se expandiu por todo o continente, tendo impulsionado uma revolução cultural, novas formas de pensar e interpretar o mundo baseadas na razão humana.

Foi neste cenário marcado por demandas sociais e concentração das massas que as nações europeias passaram a se interessar pela educação primária, até então difusa e de caráter privado e filantrópico. “A educação obrigatória apareceu como nova ferramenta para a produção em massa da obediência, no contexto de populações que migravam, cidades que cresciam descontroladamente em ritmo de crescimento acelerado” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 108-109).

Mas foi sobretudo no final do século XIX e início do século XX que se observou um processo

de homogeneização e centralização no sistema educacional. Desde então, o ensino primário passou a ser público, obrigatório e gratuito, controlado e regulado pelos Estados.

De acordo com Dussel e Caruso (2003), três aspectos se sobressaíram neste período: primeiro, a interiorização de disciplina nos docentes, que deveriam proceder conforme prescrição do Estado; segundo, a infância passou a ser controlada, protegida e civilizada; e, por fim, a pedagogia transformou-se em ciência.

Ainda conforme estes autores, tais processos ocorreram paralelamente ao que Michel de Foucault (2010) chamou de “biopoder”, uma estratégia de poder que não se volta apenas para o indivíduo, mas que se aplica à população.

Neste momento, a tutela do Estado era componente central no processo de educação e condução individual, instituindo códigos, normas, regras, enfim, as leis universais. Este ator, juntamente com a família e a escola, era responsável por “gerar os cidadãos do amanhã”.

Nesta perspectiva, o Estado, a família e a escola eram responsáveis por formarem e conduzirem os cidadãos do futuro, como disse Maria Rita César e André Duarte:

Assim se configuram os valores absolutos de todos os projetos nacionais de educação, os quais tomaram a infância como objeto de suas práticas de conformação de uma população adulta viável, previamente preparada para as formas de *governamento* centradas na gestão do trabalho, da família e da sociedade (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 125).

Assim, ao sair da escola, os indivíduos estavam devidamente modelados para ingressarem em outras instituições que também operavam com a mesma linguagem, que se iniciava dentro da família, sendo replicada por outras instâncias de confinamento.

Nesta campanha disciplinadora, os propósitos da escola eram, sobretudo, ensinar os cidadãos a serem obedientes, amantes da pátria, da família e do trabalho, inscrevendo em seus alunos formas de pensar, de agir, de ver o mundo e posicionar-se frente a ele a partir dos parâmetros da modernidade e das demandas do capitalismo industrial. Esta época, na definição de Foucault (2010), foi marcada pela produção de corpos dóceis e úteis.

Todavia, o sujeito moral, compatível com as demandas do final do século XX e do início do século XXI, é um sujeito ativo e flexível, além de supostamente “autônomo”.

A escola do século XX e a formação de sujeitos autônomos

Foi sobretudo a partir de meados do século passado que o modelo de escola disciplinar começou a sinalizar o seu esgotamento. Neste momento, o projeto de modernidade e de civilização defendido pelas grandes nações europeias e difundido através do sistema escolar, conflitava-se com os horrores ora praticados durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), principalmente nos campos de concentração contra judeus, ciganos e homossexuais, entre outros grupos excluídos. Tratava-se, segundo Deleuze (1992), de uma crise mais ampla das instituições do confinamento, a exemplo das prisões, escolas, exército e família, entre outros.

A crise da sociedade disciplinar prenunciava o dismantelamento do controle exercido através da presença física que se concretizava em espaços territorialmente limitados e por um determinado tempo: o prédio, a casa, a fábrica, a escola. Nesta perspectiva, o indivíduo passava de um sistema fechado para outro, e para os mais “insolentes” havia, literalmente, a prisão.

Para Deleuze (1992), no lugar deste sistema marcado por uma linguagem analógica, surgiram novos modos de conduta delineados por uma modulação que se transforma continuamente, sendo assim, interruptos e flexíveis na produção de subjetividades. Estes aspectos caracterizam o controle:

Assim, para Deleuze, os confinamentos da disciplina eram moldes produtores de subjetividades, ao passo que os novos controles são uma “modulação”, isto é, uma moldagem que pode ser transformada continuamente, produzindo a situação da subjetividade flexível como chave do

controle (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 126).

Para designar este novo processo de reordenação, Deleuze (1992) usou a expressão “sociedades de controle”, um “monstro”, na sua acepção.

Neste quadro de compreensão, foi sendo instalado, sobretudo a partir dos anos de 1970, uma nova ordem social balizada nos meios de comunicação, na tecnociência e no mercado, agora sob a égide do neoliberalismo. Este aspecto promoveu o deslocamento da hegemonia do capital industrial para o financeiro.

O desenvolvimento dos meios de comunicação e das tecnologias informacionais permitiram o crescimento de um sistema de vigilância altamente sofisticado, basicamente invisível e quase imperceptível, capaz de controlar a vida em todos os espaços sociais. Uma espécie de vigilância constante é acionada cotidianamente por meio de aparatos tecnológicos do dia a dia, como câmeras, vídeos, aparelhos celulares, computadores e Internet. Desta forma, o controle se realiza virtualmente, não se tratando mais de uma disciplina exercida coercivamente. Tais dispositivos de controle, não raro, podem ainda ser sedutores, divertidos e desejáveis.

Esta revolução tecnológica nos padrões de informação resultou em grandes mudanças, tendo alterado as relações humanas, o cotidiano, o comportamento das pessoas, o jeito destas lerem o mundo e a si mesmas, constituindo, enfim, novas subjetividades.

Neste contexto profundamente mercadológico e tecnicizado, foram disseminadas a fé e a crença na empresa privada. Estes discursos buscavam e buscam desmoralizar os serviços públicos nas diferentes áreas, fazendo uma apologia à gestão privada, à competitividade, ao individualismo e ao esforço próprio, fatores considerados eficazes e necessários para o crescimento da economia do país. Assim, escolas, alunos, professores e currículos também deveriam aderir à lógica empresarial.

Nesta compreensão, cabe à escola formar alunos proativos, “produsuários”, isto é, produtores, usuários e consumidores. Tal expressão inglesa é usada para referir-se à combinação de novos tipos de consumidores e enfatiza seu caráter ativo, criativo e autônomo (SIBILIA, 2012).

Em certa medida, esta perspectiva remete à teoria do capital humano. Esta teoria foi arquitetada entre os anos de 50 e 70 do século passado pela Escola de Chicago e prioriza um conjunto de atributos como capacidades, habilidades, destrezas, entre outras características dos indivíduos, que devem estar aptos a atuar em contextos múltiplos e diversos, a apontar, inclusive, soluções novas e eficazes, capazes de resolver questões no âmbito empresarial. Esta concepção afastava-se da ideia do “corpo dócil”, treinado para executar atividades braçais, pois, graças ao sofisticadamente tecnológico, estas são cada vez mais operadas por máquinas. Desta forma, o sujeito moderno deveria transformar-se em indivíduos empreendedores. “Não mais apenas produtivo, o ser-empendedor é, acima de tudo, proativo, inovador, oportunista e, claro, lucrativo” (SALGADO, 2013, p. 199).

Esta preocupação em construir jovens alinhados ao espírito empresarial passou a orientar, notadamente, as reformas educacionais que veem ocorrendo no Brasil desde a Reforma Nacional dos anos de 1990, disseminadas sobretudo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, de 1998.

Estes foram difundidos por várias instâncias como a mídia, principalmente a TV Escola, e outros textos, como o livro didático, que propagavam dispositivos como competências e habilidades. De acordo com Costa (2009), tais dispositivos estariam vinculados à teoria do capital humano, mencionado acima. Pois, para a Escola de Chicago, as competências e habilidades são entendidas como um capital. Neste sentido, as preocupações desta Escola voltam-se para pensar um conjunto de questões que têm como foco o capital humano. Uma delas diz respeito às políticas educacionais na constituição deste capital:

Com efeito, a capacitação e formação educacional e profissional dos indivíduos aparece aqui como elemento estratégico a ser investido por essa nova modalidade de governamentalidade.

[...] Em suma, a estreita interface desta teoria do Capital Humano, com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar com investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização do seu rendimento ao longo da vida (COSTA, 2009, p. 177).

A emergência deste paradigma, balizado nas competências e habilidades, tornou-se relevante na educação, nos anos de 1990, a partir da convergência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

Em 1996, este Banco elaborou um documento intitulado *Prioridades e Estratégias para a Educação*, que defendia o ensino das competências nas mais diferentes áreas, entre elas expressão oral, conhecimento de informática e outras. Tais ferramentas foram apontadas como prioridades para a aquisição de habilidades e conhecimentos relevantes para o trabalho (PEREIRA, 2016).

Neste momento ganhou força a difusão dos “quatro pilares básicos para educação”, tal como denominados pela UNESCO (1996).¹ Sendo assim, a educação deveria perseguir objetivos amplos: “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em grupo” e “aprender a conhecer”.

Apesar dos diferentes sentidos e apropriações que se possa fazer destas competências no campo da educação, segundo Laval (2004), elas se tornaram um sucesso, principalmente graças ao seu uso estratégico, ao fato delas estarem envolvidas “na nova gestão dos recursos humanos, na qual a escola tem papel inicial” (LAVAL, 2004, p. 54).

Na perspectiva do capital humano, o “aprender a aprender” as competências e habilidades podem servir para o mundo produtivo e pressupostos do empreendedorismo, que volta-se sobretudo para a ideia de uma autoformação permanente ao longo de toda a vida e, ao mesmo tempo, a superficialização dos saberes cumulativos, como observou Deleuze: “no regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação de formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa da universidade, a introdução de empresa em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225).

Nesta compreensão, as competências e habilidades de cada indivíduo, independentemente de sua classe social e profissão, constituem elas mesmas seu capital, tornando-os uma microempresa, que necessita de investimentos constantes (COSTA, 2009). Foi neste contexto que a lógica das competências marcou a reforma da educação dos anos 1990, pois, de um modo geral, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEMs, formulados em 1998, assumiam uma dimensão produtivista em detrimento de uma cultura mais ampla (LOPES, 2002).

Foi principalmente a partir dos anos 90 que conceitos como autonomia, cidadania e participação, entre outros termos, passaram a ser usados na educação, quando começaram a ser despolitizados e a adquirir outros sentidos, alinhados à lógica neoliberal:

Assim, resulta sintomático que a nova política educacional derivada desta nova ordem econômica e política também seja tratada por meio desta nova sintaxe despolitizada; não se trata apenas de uma mera substituição do vocabulário institucional pelo vocabulário empresarial, mas sim do produto de uma imensa transformação da própria percepção e do conceito de política, e conseqüentemente do conceito de educação (CÉSAR, 2004, p. 114).

O Protagonismo do Novo Ensino Médio e as reformas na educação na Paraíba

A Lei nº 13.415/17, que implantou o Novo Ensino Médio, foi aprovada em meio a uma crise econômica e política marcada inclusive pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e o avanço de forças políticas neoconservadoras e ultraneoliberais, que se tornaram extremamente

¹ De acordo com Laval (2004), os quatro pilares básicos da educação foram estabelecidos em 1996, em relatório da Unesco que tratava da educação no século XXI.

influentes na instituição das políticas públicas educacionais.

Logo depois do episódio do *impeachment*, o então Ministro da Educação, recém-empossado, José Mendonça Bezerra Filho, retomou um Projeto de Lei, já discutido e recusado pela Comissão Especial, constituída na Câmara dos Deputados para tratar da reforma do Ensino Médio, e basicamente o editou como Medida Provisória, posteriormente transformada na Lei que estabeleceu a reforma do Novo Ensino Médio (TOLEDO, 2017), contrariando, desta forma, procedimentos democráticos.

Foi, portanto, em meio a este cenário perturbador, autoritário e economicista, que o projeto do Novo Ensino Médio se tornou viável. A proposta empenhou-se, sobretudo, em priorizar valores para produzir eficiência econômica e visões de mundo sintonizadas com as políticas neoliberais.

Desta forma, ela orienta-se para dispositivos pedagógicos voltados para a formação de alunos autônomos e protagonistas. Estas habilidades, já propagadas na reforma da década de 1990, foram potencialmente enfatizadas no Novo Ensino Médio, estando agora entrelaçadas à “flexibilidade curricular”, como mostra o trecho abaixo:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes *escolher o itinerário formativo* no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma *formação geral*, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem (MEC, s/d apud ARAÚJO; NUNES, 2019, p. 12) (grifos nossos).

Alguns aspectos chamam atenção neste texto. Primeiro, a crise da educação nacional é em parte atribuída ao desinteresse dos alunos, o que os levam a abandonar a escola. Para evitar a evasão e os índices baixíssimos de aproveitamento, os estudantes podem escolher os conhecimentos com os quais se identificam. Nesta compreensão, a crise é pensada de forma extremamente simplista e o MEC repassa a solução dela para o aluno – o grande protagonista, autônomo, capaz de fazer escolhas, e, ao fazê-las, alavancar sua vida e promover a educação nacional.

Segundo, a operação de escolha, que consiste na inclusão e exclusão dos conhecimentos, representados em alguns casos como um ônus. Contudo, já que não goza da preferência do aluno configura-se como uma farsa, visto que cabe aos sistemas de ensino oferecerem os itinerários e não aos estudantes designarem estes a partir de suas preferências.²

Terceiro, a escolha do aluno, neste caso, não diz respeito à ampliação de conquistas e direitos. Ao contrário, a flexibilização do currículo limita o acesso, especialmente de estudantes economicamente mais pobres, à produção de conhecimento científico, reforçando a dualidade do ensino no país. Neste sentido, “a liberdade não vai ser concebida como exercício de um certo número de direitos fundamentais, a liberdade vai ser vista simplesmente como a independência dos governados relativamente aos governantes” (FOUCAULT, 2010, p. 70). Para Foucault, temos concepções de liberdades diferentes, sendo “uma concebida a partir dos direitos humanos e a outra concebida a partir da independência dos governados” (FOUCAULT, 2010, p. 70).

E, por fim, é ressaltado o protagonismo juvenil. Tomar decisões, ter autonomia, realizar escolhas sobre suas posições a respeito de disciplinas a ser cursadas, itinerários a serem seguidos remetem, não só a independência dos governados, mas também a traços de empreendedorismo, aspectos que se tornaram bem mais visíveis na educação nestes últimos anos.

Nesta cruzada pelo protagonismo, o currículo foi alterado e construído a partir de itinerários

² A Lei nº 13.415/2017 não estabelece o número de itinerários mínimos a serem ofertados pelas escolas. Entretanto, Português e Matemática são disciplinas obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio.

formativos que se ligam à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, cujo conteúdo deve ser de no máximo 600 horas anuais. Para tanto, a grade curricular total deve apresentar uma carga-horária de 1.400 horas anuais a serem alcançadas progressivamente.³

Assim, o restante da jornada de 800 horas deve ser preenchido com matérias compatíveis com o itinerário denominado de Formação Profissional e Técnica, sendo este designado pela escola, com estágios e outros componentes e atividades relacionadas ao protagonismo juvenil, como espinha dorsal do Novo Ensino Médio. Assim, esta distribuição curricular assegura espaços na carga-horária que valorizam um eixo dentro do currículo voltado não só para a formação técnica, mas também para a expansão de uma pedagogia personalizada e empreendedora, cujos conteúdos são orientados para o trabalho e para o estímulo à autossuficiência dos alunos.

A criação de disciplinas com este foco não é necessariamente uma novidade, já acontecia em alguns estabelecimentos privados, e a partir do final da primeira década deste século, passou a ser uma realidade também em escolas públicas. Este, por exemplo, foi o caso de um município de Santa Catarina, que criou uma lei institucionalizando a obrigatoriedade da disciplina *Empreendedorismo* em algumas séries do Ensino Fundamental II. O programa da disciplina girava em torno das noções de empreendedorismo, preparação para o mercado de trabalho, construção de competências profissionais, habilidades sociais em marketing, incentivo à autonomia, entre outros tópicos afinados com a lógica do mercado (SALGADO, 2013).

Todavia, experiências aparentemente isoladas, como a mencionada acima, tomaram vulto e se tornaram referência nacional, tendo se estendido para todo o país através da atual reforma. Ao adotar atividades e disciplinas que investem em práticas que induzam e preparem os alunos para definirem e construir projetos individualizados, “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, s/p). O protagonismo juvenil propaga, portanto, uma educação pautada na criatividade individual, na singularidade e na organização de projetos personalizados, contrapondo-se aos ideais homogeneizadores da escola disciplinar e à articulação de objetivos coletivos, sendo estes fundamentais na nossa sociedade.

Para se ter uma ideia do alcance da pedagogia empreendedora no ambiente escolar, na Paraíba, em 2016, portanto, antes da reforma, foi implementado o Programa de Ensino Integral, voltado para o Ensino Médio. Este estabeleceu as Escolas Cidadãs Integrais – ECIs e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECITs. Nestas, foram mantidas todas as disciplinas da Base Comum e foi estabelecido um espaço na matriz curricular denominado de parte diversificada. Para compor este núcleo foram criados componentes curriculares como o *Projeto de Vida*, sendo oferecido nas 1ª e 2ª séries, e que busca formar e subjetivar alunos a partir da construção de metas a serem alcançadas no futuro, isto é, ao final do ano letivo. Esta pode ser uma forma de exercitar e ensinar o aluno a construir metas e regras, caminhos, enfim, a empenhar-se para realizar seus desejos em um determinado tempo, considerando, sobretudo, seus próprios esforços.

Outro componente a ser destacado é o *Inove Colabore*. Este é oferecido apenas nas ECIs e foi elaborado a partir de uma parceria entre a Secretária de Estado da Educação, Tecnologia e Ciência – SEETC/PB e a Universidade de Ciências Aplicadas de Tampere (Tampere University of Applied Sciences – TAMK) (PARAÍBA, 2019). Tal componente curricular tem como objetivo estimular nos alunos habilidades como: capacidade de liderança, motivação, inovação, colaboração, entre outros aparatos próprios do mundo empresarial.

O convênio entre a SEETC/PB e a universidade finlandesa é um desdobramento do Programa Gira Mundo. Este é um programa de intercâmbio internacional criado pelo governo da Paraíba em 2015, sob a coordenação da SEECT/PB. É voltado para estudantes do Ensino Médio

³ Não é mencionado no texto da lei uma previsão de prazo para o cumprimento da carga horária total. Todavia, a lei estabelece como meta atingir uma carga horária de 1.000 horas anuais nos próximos cinco anos.

e professores efetivos da rede estadual. De acordo com o discurso oficial, o objetivo do programa é ampliar a qualidade da educação básica do estado. Assim, alunos e professores vão estudar, respectivamente, em escolas e universidades de diferentes países como Canadá, Espanha, Israel e Finlândia.

Interessa-nos, particularmente, as experiências de ensino oferecidas aos professores nas Universidades da Finlândia, tendo sido ofertadas no primeiro ano na Universidade de Ciências Aplicadas de Hame (Hame University of Applied Sciences – HAMK). E, no ano seguinte, na Universidade TAMK. A preferência por estas universidades relaciona-se à “abordagem baseada em competências e ênfase em habilidades para aprendizagem ao longo da vida e forte colaboração com o mundo do trabalho” (D’ANDREA, 2018 apud SILVA, 2018, p. 91). Portanto, a preocupação gira em torno da formação de professores mais qualificados para acionar dispositivos pedagógicos centrados em metodologias ativas capazes de promover a autonomia e o protagonismo do aluno.⁴

De um modo geral, na Paraíba, tais ideias veem sendo acionadas e propagam-se através dos currículos já em curso e também do Programa Centro de Referência e Inovação da Aprendizagem – CRIA, já implantado em duas escolas de João Pessoa (SILVA, 2018). O conceito pedagógico do CRIA está pautado em metodologias que colocam o aluno como protagonista da aprendizagem.

Ainda de acordo com Silva (2018), foram selecionados professores de áreas distintas do estado e das mais diversas disciplinas. Logo, estavam sendo capacitados professores de todas as regiões do estado, que, ao retornarem às salas de aula, deveriam difundir as metodologias voltadas para a formação de alunos autônomos. Deste modo, as lições da Finlândia devem, em menor ou maior grau, ecoarem por todo o estado, formando professores implicados na constituição de identidades e subjetividades de jovens de todas as partes da Paraíba.

As pretensões da SEETC em relação à política de formação dos professores podem ser medidas através de um edital de bolsa do Programa Gira Mundo Finlândia. De acordo com estes, professores candidatos a vagas de bolsas nas Universidades de HAMK e TAMK deveriam adequar seus projetos de pesquisas às temáticas, que em sua maioria investiam na autonomia e protagonismo juvenil. Cito aqui, como exemplo, o tema 2, que se refere ao CRIA, já mencionado neste artigo. Além desta, outras temáticas chamam atenção: o tema 6, denominado *Programa Primeira Chance*, cujo objetivo é estimular “a aprendizagem, atividades de iniciação a prática profissional em instituições de ensino e primeira experiência profissional aos estudantes da Rede Estadual” (PARAÍBA, 2019, s/p). Neste caso, a integração do estudante ao mercado de trabalho parece dialogar com a Lei nº 13.415/17, que estabeleceu os estágios com empresas parceiras. Já o tema 4, intitulado *Inovação Social e Científica, Intervenção Comunitária e Empresa*, volta-se para as ECITs e busca estimular ações relacionadas à inovação social e científica, intervenção comunitária e empresa pedagógica; esta última seria um exercício com base na criação fictícia “por alunos e professores a partir da parceria com uma empresa real que visa a aquisição de habilidades gerais para melhor performance do estudante no mundo do trabalho” (PARAÍBA, 2019, s/p).

Sendo assim, a formação na Finlândia investe e ampara desenhos curriculares do Novo Ensino Médio e sobretudo das ECIs e ECITs da Paraíba. Nesta nova arquitetura contemporânea cabe às escolas incentivar e ensinar os jovens a desenvolver seus projetos de vida, aparentemente identificados com os seus perfis individuais. Todavia, estes são estrategicamente pregados e definidos pela escola e devem ser capazes de apontar caminhos alternativos para superar o desemprego estrutural e gerar novos empregos através da criação de pequenas empresas.

É dentro deste quadro de questões que entendo a institucionalização de disciplinas novas como a *Inove Colabore* e a ênfase no *Projeto Vida*, podendo em alguns casos ser uma disciplina

⁴ Aqui, não está em discussão as diferentes atribuições que professores e professoras buscam fazer das competências e habilidades, mas as possíveis apropriações que podem ser feitas pelo neoliberalismo a respeito da construção de identidades que valorizam a autonomia e o protagonismo do aluno.

obrigatória, a exemplo das ECIs, na Paraíba (já mencionadas). Assim, estes novos conteúdos buscam ensinar os alunos a mobilizar conhecimentos oriundos das mais diferentes áreas em favor de projetos pessoais e/ou produtivos e a desenvolver ações que os induzam à geração de renda, transferindo para estes, no futuro, a responsabilidade de se inserirem no mercado de trabalho. Desta forma, estas matérias têm como objetivo prover os alunos com recursos capazes de os fazerem prosperar ou apenas sobreviver individualmente, num mundo capitalista e competitivo, ensinando responsabilidades individuais, capacidades para resolver situações imprevistas e superação.

Essas são algumas das habilidades requeridas dos sujeitos nas sociedades atuais e que desenham cada vez mais a arquitetura curricular. Nesta perspectiva, os alunos serão incentivados “a protagonizarem” não apenas através de dispositivos pedagógicos, como as conhecidas competências e habilidades, mas também por meio de disciplinas específicas que valorizam a confiança, autonomia, autossuficiência, entre outros princípios do empreendedorismo. Devemos, portanto, nos questionar sobre as intenções políticas deste currículo?

Este cenário escolar, juntamente com instâncias, como o mercado e as mídias, cria e reforça subjetividades em sintonia com a lógica empresarial, com as necessidades mercadológicas. Estas, de acordo com Costa (2009), acionam novas governamentalidades para formação de um indivíduo-microempresa: “o indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se assim, num indivíduo-microempresas: *Você S/A*” (COSTA, 2009, p. 177).

Nesta equação contemporânea, nossas condutas vão sendo moldadas a partir de uma governamentalidade centrada na economia de mercado, algumas vezes aliada às políticas públicas, e que tem como objetivo produzir sujeitos adequados às demandas contemporâneas, a exemplo do indivíduo autoempreendedor, resultado destes investimentos e “das próprias respostas dos sujeitos aos estímulos e às demandas do mercado de concorrência” (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 123).

E assim vão sendo formatados desejos, comportamentos e percepções em relação às maneiras de pensar e de estar no mundo, enfim, uma cultura pautada em princípios da competitividade que circulam em práticas e discursos fora e dentro do espaço escolar. Vão se constituindo identidades empreendedoras no âmbito formal da educação, seja através das competências e habilidades ou de matérias que tenham como eixo mitigar o espírito empreendedor tanto na infância quanto na juventude.

A lógica empresarial vem se tornando cada vez mais presente no âmbito da escola formal, através, por exemplo, de dispositivos pedagógicos como as competências do “aprender a aprender” usadas nas disciplinas tradicionais e em outras como *Empreendedorismo*, *Projeto de Vida* e *Inove Colabore*, cujos conteúdos enquadram-se a partir de um espírito empresarial. Estes aparatos encontram ressonância nos princípios empreendedores e vão moldando o aluno para outras aptidões e habilidades, diversas daquelas difundidas na escola disciplinar.

A escola do século XXI não está mais preocupada em formar alunos patriotas apenas passivos e produtivos para o mundo do trabalho ensinando-lhes “padrões de civilização”. Ela busca propagar valores afinados com a proatividade, formando sujeitos para competir, para tomar decisões, inclusive “escolher” o currículo que quer estudar.

E, assim, por um lado, os alunos vão sendo construídos como autossuficientes, capazes de gestar suas vidas, suas carreiras, otimizando seus próprios recursos. Enquanto isso, o dever do Estado como provedor da educação – e até de outros direitos –, balizados até pouco tempo como um bem comum, como direitos de todos, vai se esgarçando, se desregulamentando e aumentando as profundas desigualdades sociais. E, por outro lado, a liberdade dos jovens para dirigir sua formação e, de um modo mais amplo, suas vidas, seu futuro, vai sendo regulamentada e conduzida pelas dinâmicas do mercado, quase sempre em detrimento de uma educação integral, que

considera não apenas a capacitação para o mercado, mas também outras necessidades da juventude.

Referências

ARAÚJO, Angélica; NUNES, Mariângela de V. *Uma História sobre a atual Reforma do Ensino Médio em Guarabira*. Relatório de Pesquisa. Guarabira, 2019.

BRASIL. *Lei n. 13415/17, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília-DF, 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da Escola Disciplinar à Pedagogia do Controle*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do FITNESS. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 119-134, 2009.

COSTA, Sylvio de Sousa G. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 171-186, 2009.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades do controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma Empresa: o Neoliberalismo em Ataque ao Ensino Público*. Londrina: Planta, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Alice Cassimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

PARAÍBA. *Edital de bolsas nº 008/2019*. Concessão de quotas de bolsas do programa Gira Mundo Finlândia – formação de professores (HANK ou TAMK). João Pessoa, 2019.

PARAÍBA. *Diretrizes Operacionais 2020: das escolas da rede estadual de ensino na Paraíba*. (Portaria nº 1.330/2019, de 09 de dezembro de 2020). João Pessoa, 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. *A política de competências e habilidades na Educação Básica Pública: relação entre o Brasil e a OCDE*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

SALGADO, Julia de S. Valentini. A Cultura Empreendedora nos Discursos sobre a Juventude. *Galáxia*, São Paulo, n. 25, p. 193-204, 2013.

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

SILVA, Ronilson Fernandes da. Programa Gira Mundo: como a educação finlandesa pode ajudar a ressignificar as práticas no ensino de Geografia no estado da Paraíba. *Práticas Pedagógicas*, Rio de Janeiro, v. 05, n. 10, p. 89-98, 2018.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO Maria Rita de A. (Orgs.). *Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez; ANPUH, 2017. p. 178-198.

Notas de autoria

Mariangela de Vasconcelos Nunes é doutora em História pela Universidade de Brasília. Professora do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, onde leciona disciplinas da área de Ensino de História. Atualmente desenvolve pesquisa sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil e na Paraíba. E-mail: mariangelavnuneshistoria@hotmail.com.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

NUNES, Mariângela de Vasconcelos. A instituição escolar: do aluno sujeito ao aluno autônomo e o protagonismo no Ensino Médio. *Saeculum – Revista de História*, v. 26, n. 45, p. 279-290, 2021.

Contribuição de autoria

Não se aplica.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 22/06/2021.

Modificações solicitadas em 29/11/2021.

Aprovado em 06/12/2021.