



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: colonialidade, atuação filantrópica e integralidade

Dilma Figueiredo – Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Hellen Gregol Araujo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Marinazia Cordeiro Pinto – Escola Municipal Dr. Nelcy Noronha
Raquel Garcia Braga de Lima – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO

Este painel reúne pesquisadores do campo do currículo preocupados em compreender como a reforma do ensino médio estabelecida pela Lei 13.415/2017 vem significando esse campo. Nesse propósito, explora os espectros da colonialidade na educação, a atuação filantrópica por meio de redes políticas que borram as fronteiras entre o público e o privado e os sentidos que passam pela defesa de uma integralidade no ensino a fim de aglutinar narrativas da modernidade. O primeiro texto traz, uma reflexão, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre como a noção de colonialidade ressoa nos sentidos de escola é interpretada. O texto argumenta que, nessa perspectiva, a escola corresponde a um projeto salvacionista, sendo o lugar da verdade em que se busca qualidade. Uma qualidade que hoje é passível de ser vendida, processo denominado pelos estudiosos como filantropia 3.0. Nessa linha, o segundo texto apresenta uma pesquisa sobre como as mudanças curriculares do ensino médio têm, desde a homologação do novo ensino médio, experienciado parcerias como a que acontece entre a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e a Ong Já Rio. Entende-se que a estreita relação entre instituições filantrópicas e o setor público diz respeito a um efeito do discurso de fracasso escolar no Estado, mediante dados que não são discutidos em suas singularidades. Como um aspecto do que foi trazido anteriormente, o último texto explora a noção de integralidade a partir do projeto de Lei 5.230/2023 para o ensino médio, documentos da Unesco e o programa global Agenda 2030, concluindo que esses documentos servem para que se dissemine uma infinidade de interesses na educação.

Palavras-chave: Espectros da Colonialidade, Filantropia no Ensino Médio, Educação Integral.

ESPECTROS DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO¹

Marinazia Cordeiro Pinto – Escola Municipal Dr. Nelcy Noronha

RESUMO

A partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e da noção de espectro em Jacques Derrida, trazemos, nesse texto, uma reflexão sobre os espectros da colonialidade que obsediam a educação formal. Entendemos espectro como uma ausência-presença, um retornante. Os espectros da colonialidade seriam, então, uma restância, rastros da perspectiva colonial nas sociedades que passaram pelo processo de colonização; uma colonialidade que está e que não está em nosso meio, nas nossas relações. Com esse propósito, discorreremos sobre uma perspectiva salvacionista de escola que está ligada a uma visão de escola como detentora de um conhecimento e um padrão de comportamento que correspondem à verdade. Por fim, trazemos, como espectro, o espectro da busca por capital que está na constituição dos empreendimentos salvacionistas da escola e aponta para uma economicização de todos os aspectos da vida, incluindo a educação. Sendo assim, entendemos que a crença em um cidadão de formação integral pertencente a uma sociedade *mais civilizada, mais justa, mais evoluída* reedita a herança da colonialidade. Uma herança em que se acredita poder conhecer o outro, e definir qual o seu melhor futuro; mais que isso, poder construir subjetividades pré-definidas dentro de uma idealidade passível de ser questionada e já fracassada. Esse movimento de padronizar pessoas e futuros tem como efeito a hierarquização dessas mesmas subjetividades a partir de uma perspectiva de sucesso que se acredita poder mensurar.

Palavras-chave: Espectralidade, Colonialidade, Repetição.

INTRODUÇÃO

Em uma abordagem teórica discursiva e desconstrucionista, trazemos, nesse texto, uma reflexão sobre os espectros que obsediam a educação. Entre esses espectros, queremos nos referir ao que nós, e outros autores, temos chamado de espectros da colonialidade (RODRIGUES; HADDOCK-LOBO; MORAES, 2020), tais como uma *repetição* de uma cosmovisão salvacionista, de um discurso de verdade próprio da Modernidade e de uma busca por capital envolta em uma busca por uma educação de qualidade.

Em uma visão derridiana, temos que o espectro transita nas contradições, que ele transita entre o ser e o não ser, a coisa e a não coisa. O espectro não se encaixa na categoria das coisas presentes ou das coisas ausentes – os espectros *estão* entre nós. Considerando-se ainda, em Derrida (2010), que não existem começos, que todo começo já é uma repetição que

¹ O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e inserido no Projeto de Pesquisa Políticas de Currículo para o Ensino Médio: Mudanças na Organização Curricular, com fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq)

vem com algo de inédito somado a algo do que já existe (MORAES, 2020); tudo o que chega só pode ser acolhido como um retornante. O “acontecimento inaugural” é desde sempre uma “aparição espectral” (DERRIDA, 2001b, p. 242).

A noção de espectro da colonialidade pode ser relacionada ao que Stuart Hall (2003, p. 110) nos traz sob a designação de *pós-colonial*. Se, por um lado, temos a colonização como uma “ocupação” e uma dominação direta do colonizado; por outro, temos uma pós-colonialidade, em que esse controle direto não acontece e que se caracteriza pela “persistência de muitos efeitos da colonização”. Esses efeitos constituem a dinâmica da sociedade *descolonizada*.

A “colonialidade representaria uma espécie de permanência/recriação complexa da ordem colonial, apesar da independência, apesar dos muitos gestos de ruptura” (BURITY, 2022, p. 14). Nas palavras de Marcelo Moraes (2020a, p. 274), “a descolonização não se deu por completo, talvez seja até da ordem do im-possível (*im-possible*), [...]. E é na soberania espectral do capital que os países anteriormente saqueados e conquistados se encontram espectralizados”. Afirmamos, então, com esses autores que descolonizar é uma ação im-possível, já que não existe cultura pura. Pelo processo de colonização ou por outros processos, as culturas são sempre híbridas (PINTO; LOPES, 2021b).

É pelo movimento de persistência da colonização, em que “a América Latina não teria se livrado dos moldes e das relações coloniais na sua formação histórica e sociopolítica pós-colonial” (BURITY, 2022, p. 14), que trazemos o espectro da colonialidade que ronda a escola. Segundo artigo de Michele Guerreiro Ferreira e Jansen Felipe da Silva (2013, p. 26), na Revista Teias, “a presença do eurocentrismo nos currículos escolares, ou seja, a herança colonial ultrapassa o período do colonialismo e chega aos nossos dias como “história universal””.

Não podemos empreender nenhuma reflexão sobre algo que nos é contemporâneo, desconhecendo que ali está o passado. Roudinesco (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004) nos diz que “existe ao mesmo tempo mais de um tempo no tempo do mundo”. E ainda, em Hamlet, “o tempo está fora dos eixos” (DERRIDA, 1994). Esse tempo fora dos eixos, esse tempo disjunto, esse presente que traz em si o passado e o futuro são o tempo de todas as coisas; é o tempo indecível com que temos que lidar na nossa relação com as coisas, com o outro e

com o outro que está em nós mesmos. É nesse sentido que traremos nesse texto os espectros da colonialidade que rondam a escola.

METODOLOGIA

Esse texto foi construído a partir de pesquisa bibliográfica sobre as noções de espectro, repetição e colonialidade em textos do filósofo Jacques Derrida e de outros autores de perspectiva pós-estrutural. Trata-se de uma reflexão sobre os documentos oficiais da educação, principalmente os que trazem as diretrizes do novo Ensino Médio, além das vivências em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

I- Escola como *locus* de salvação

O primeiro traço do espectro da colonialidade que queremos trazer diz respeito à ideia salvacionista que perpassa o entendimento de educação, como perpassou o acontecimento Modernidade, que teve início na expansão marítima dos séculos XV e XVI. Podemos fazer uma ponte também com a primeira versão, a que Dussel se refere como sendo a versão mítica de Modernidade, aquela que é eurocêntrica, como se a história do mundo fosse a história da Europa. Nesse sentido, todas as vezes que entendemos a Modernidade como uma fase da humanidade superior a todas as outras fases, estamos, segundo Dussel (2005, p. 29), sustentando uma postura eurocêntrica.

Em analogia, podemos afirmar que é corrente uma visão de escola como centralizadora do conhecimento, como sendo colocada no lugar de excelência do conhecimento. Seria uma visão *escolacêntrica* de aprendizagem, como se todo conhecimento que “valesse a pena” estivesse disponível apenas na escola. Talvez, possamos pensar que essa visão é uma repetição do que Aníbal Quijano (2005, p. 115) nos diz sobre o conhecimento na Modernidade, “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico”. Uma perspectiva em que, algumas nações, além de se dizerem portadoras de civilização, traziam, em si, a instrumentalização do outro e das riquezas e conhecimentos desse outro.

Na mesma *lógica*, a escola como “um *locus* de poder importante” é investida de uma missão civilizatória, que entendemos aqui como um espectro da colonialidade. Carla Rodrigues (2021, p. 101) traz esse espectro da colonialidade em termos de uma “violência

contemporânea como hauntologia da violência da empresa colonial europeia, que se perpetua – fantasmagórica – em práticas cotidianas [...]”.

Nesse contexto, na educação, alimentamos a crença – em parte, talvez, em função de uma época em que poucos podiam acessar o ensino formal² – de que todos precisam passar por esse processo para ter uma vida melhor; a crença de que a sociedade será mais organizada, mais justa, mais evoluída se todos tiverem acesso à educação formal. “A educação e sua lógica de “salvação”, para alguns autores, ecoam na voz dos jovens como “oportunidade” do vir a ser [...]. Os jovens deixam claro suas esperanças de que todo o investimento nas ações educativas [...] lhes trará possibilidades de mudança.” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 14). Geralmente, esse discurso perpassa muitos dos posicionamentos políticos sem que se pense em definir o que seria “uma vida melhor”, o que seria “uma sociedade mais organizada, mais justa e mais evoluída”.

Não podemos afirmar que, devido à universalização da educação, deu-se no Brasil uma diminuição da desigualdade social. O ensino formal não tem de *per se* necessariamente o potencial de mudar situações relacionadas às questões econômicas e sociais de um país ou de uma pessoa, como se essa mudança fosse algo certo, previsível e calculado. Segundo Elizabeth Macedo (MACEDO, 2023), em entrevista à Revista Ciência & Cultura, “É importante destacar que educação não reduz desigualdades sociais. Esta é uma falácia economicista que lhe imputa fracasso anunciado: efetivamente, o fracasso da gestão econômica que se transfere à escola”.

Nessa linha de pensamento, temos que, segundo estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado em 2019 e trazido a efeito pelos pesquisadores Marcelo Medeiros, Rogério J. Barbosa e Flávio Carvalhaes, há um limite para a relação que se possa estabelecer entre a universalização da educação e a mitigação da desigualdade social. Os pesquisadores, por meio de simulações, investigaram se essa universalização teve o potencial de diminuir a pobreza e a desigualdade em nosso país. Eles consideram que uma redução efetiva da desigualdade seria uma redução de 10% na concentração de renda. Essa

² “A escolaridade mínima obrigatória de 8 anos foi estabelecida somente em 1971 (Lei n. 5.692); a de 9 anos, em 2006 (Lei n. 11.274) e a de 14 anos (dos 4 aos 17 anos de idade, envolvendo a educação básica, inclusive para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria) em 2009 (Emenda Constitucional n. 59). A despeito de o Estado brasileiro ter reconhecido a educação como um direito social na década de 1930, foi somente em 1988 que o ensino obrigatório foi assumido pela Constituição como um direito público subjetivo”. (TREVISOL, Joviles Vitório.; MAZZIONI, Liseu., 2018)

concentração é demonstrada pelo índice denominado de índice de Gini³. Segundo esse estudo, apenas ações muito radicais e um período de muitas décadas poderiam ter o efeito de redução desse índice e essas ações não tiveram lugar no Brasil. O estudo conclui, então, que a universalização da educação não é um remédio infalível de combate à desigualdade e à pobreza⁴. No entanto, o discurso de uma escola que tem o papel de resgatar as pessoas para uma vida de sucesso permanece quase intocável. Nas palavras de Gilberto Moreira e Gustavo Oliveira (2019, p. 2), trata-se da “ideia de que “é preciso ir à escola para ser alguém na vida” [ideia que] transforma-se em uma lógica cada vez mais concreta no imaginário social”.

II- Escola como lugar das verdades

O segundo espectro da colonialidade a que queremos nos referir, nessa proposta de pensar a dinâmica da escola, diz respeito às ideias de verdade que constituem muitos discursos sobre a escola. Esses discursos, embora sejam deslocados no dia a dia da escola, têm se perpetuado ao longo do tempo. Além dessa crença em verdades prontas e fixas, tem-se também, muitas vezes, na escola, a prática de, por critérios que não se sustentam frente a um questionamento, hierarquizar as pessoas na escola.

Ao trazermos essa perspectiva de herança para o nosso olhar sobre as políticas educacionais, nos propomos a assumir uma atitude de tentar pensar o que, nos documentos que legislam sobre a educação no país, coloca-se no lugar de verdade e o que, nesses mesmos documentos, passou por um processo de apagamento, nos termos de Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

Trata-se de uma espectralidade relacionada à instituição de uma verdade, enquanto uma rotina em que os alunos, seus corpos e, se fosse possível, seus pensamentos precisam ser disciplinados em uma busca por um comportamento padronizado que é valorizado pela cultura escolar e pela sociedade; mas que é questionado de muitas maneiras nessa mesma escola e sociedade. Entende-se ser preciso “melhorar os padrões, assegurando um ambiente de aprendizagem seguro e protegido” (BALL, 2016, p. 145) – tal qual a preocupação pragmática

³ “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos.” (https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28)

⁴ https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2447.pdf

com um comportamento que resultasse no aumento da produtividade das atividades de extração e plantio na dinâmica da colônia; como se a escola também produzisse bens, que seriam nesse caso os conhecimentos adquiridos pelos alunos e a busca pela formação desses alunos para agirem em sociedade e/ou adentrarem o mercado de trabalho. Segundo Achille Mbembe (2020, p. 91/92), “nas condições atuais, o conhecimento pelo conhecimento, gratuito, agora se considera que não tem mais nenhum valor. O conhecimento só tem valor porque é aplicável industrialmente e, portanto, monetizável”. Seria entender educação como “um sistema de articulações e disputa pelo controle da transformação ou manutenção de construções identitárias em prol de uma determinada ordem social” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 3). Talvez, por esse entendimento de conhecimento como algo que precisa ter uma função imediata, na primeira versão dos itinerários formativos, em algumas unidades federativas do país, disponibilizaram-se disciplinas que surpreenderam pela possibilidade de aplicação instantânea no aumento de renda das famílias dos alunos.⁵

Destacamos, com Adriano Negrís (2020, p. 56), um entendimento de que “o mercado é uma instância que permite o desenvolvimento de uma ordem espontânea e que deixa os indivíduos livres para a consecução dos seus próprios objetivos”. Nesse sentido, a economia de mercado seria apresentada, segundo Laclau (2006, p. 123), “en ciertos discursos como el único contenido capaz de proveer la comunidad y realización de la comunidad y, en cuanto tal, como el nombre mismo de esa plenitude”. Lembrando aqui que os indivíduos, enquanto “livres para a consecução de seus próprios objetivos”, recebem com essa liberdade a responsabilidade sozinhos por fracassos e sucessos em suas trajetórias, porque apregoa-se que “há sempre o espaço de liberdade para os indivíduos perseguirem seus interesses” (NEGRIS, 2020, p. 56). Sendo assim, “a fantasia do ser alguém, através da educação, [...], o discurso do desejo foi encuciado tanto nos *sonhos* de sua realização/concretização, quanto no *medo* de sua não realização ou perda” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 9). Nesse direcionamento, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) traz uma lógica de liberdade de escolhas no lugar de uma estrutura de Ensino Médio com disciplinas obrigatórias e “imutáveis”.

Todavia não podemos esquecer que todo esse processo se dá em constantes negociações e deslocamentos. A escola é afetada pelos discursos que tentam instituir um padrão e tratar as diferenças como essenciais, mas a escola também afeta, transforma, traduz esses discursos. As subjetividades de professoras e de professores, de alunas e de alunos são

⁵ <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>

afetadas e afetam esses discursos. Nesse movimento em que os diversos discursos sobre a escola se cruzam não dá para afirmar nenhum tipo de fixidez ou de contenção de sentidos. Tudo que, de alguma forma, chega ou se constitui na escola é lido e traduzido continuamente. É o que Alice Lopes (2015b) chama de *contextualização radical*. Trata-se de uma contextualização que é sempre movimento, porque acontece sem nenhum tipo de determinismo ou cálculo, acontece na contingência das relações. Nesse processo de tradução, destacamos que, quando Alice Lopes nos traz a noção de *contextualização radical*, a autora não está negando as relações de poder capazes de promover uma estabilização provisória de sentidos de verdades. Afirmamos, então, que, da mesma forma que não há contingência sem limites, também não há pura objetividade.

III- Filantropia 3.0 – qualidade que se vende

Nesse ponto, podemos citar mais uma face do espectro da colonialidade que ronda a escola. Trata-se da busca pelo capital por meio de políticas a serem implementadas nas escolas e que são conduzidas e fornecidas aos governos por instituições privadas em uma relação comercial (ARAÚJO; LOPES, 2021). Esse movimento de reificação e capitalização de todas as coisas, em que “a economia se tornou a finalidade suprema para a qual as outras esferas da vida eram chamadas a contribuir e à qual deviam submeter-se” (JAPPE, 2021, p. 59), não pode ser pensado em um determinado segmento da sociedade de forma isolada. Segundo Anselm Jappe (2021, p. 30), “O valor mercantil é a única forma fetichista que constitui uma pura forma sem conteúdo, uma forma indiferente a qualquer conteúdo.” Esse valor mercantil vai se perpetuando também como um espectro da colonialidade e assume outras formas com o fim da colonização política. Nas palavras de Anibal Quijano (2005, p. 107), trata-se de um “elemento de colonialidade num padrão hoje hegemônico [...] um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos”.

Inclui-se, nesse “padrão global de controle”, o controle da educação que passa a ter que responder a apregoados parâmetros de um mundo dito globalizado; em uma reedição do que nos traz Anibal Quijano (2005, p. 115) sobre a colonização da América, “todas essas formas de trabalho e de controle do trabalho na América não só atuavam simultaneamente, mas foram articuladas em torno do eixo do capital e do mercado mundial”. Nesse movimento, defendem-se “estruturas que insistem em produzir uma hegemonia” (MORAES, 2015, p. 145) relacionada a interesses políticos e econômicos, tal como a de que a educação pública no Brasil é de baixa qualidade. Em função dessas hegemonias, que são contingentes e se dão

pelas relações de poder em meio a constantes negociações, as políticas de cunho salvacionista – porque assim se apresentam – são vendidas aos governos com a promessa de que têm o potencial, se bem implementadas, de elevar os índices da educação nacional e internacionalmente. Dessa forma, “as redes globais vêm se propagando por meio de mecanismos brandos de governança, oferecendo aos professores ajuda para superar suas lutas cotidianas, muitas delas fomentadas pelas próprias políticas neoliberais” (MACEDO; RANNIERY, 2023, p. 37). Nesse sentido, afirma Achille Mbembe (2017) que “a transformação da política em negócio coloca o risco da eliminação da própria possibilidade da política”. Chantal Mouffe (2015, p. 103) corrobora com a afirmação de Achille Mbembe, ao discorrer sobre essas ações globalizadas, afirmando que “a questão principal da governança global é a negociação entre uma multiplicidade de organizações e grupos de interesse com *know-how* específicos, que intervêm em problemas específicos e tentam levar adiante suas propostas de uma forma não adversarial”. No entanto, se a transformação de tudo em parâmetros globais inquestionáveis fosse possível, a escola e a sociedade imergiriam em um universalismo completo de pensamentos e práticas. Todavia, o que acontece é que “o global e o local reorganizam e moldam um ao outro” (HALL, 2003, p. 109).

Quando pensamos na Reforma do Ensino Médio, percebemos, com Alice Lopes (2019a, p. 13), que essa reforma diz respeito a mais do que “produzir mudanças na organização curricular”. Junto a essas mudanças, das quais a inserção dos itinerários formativos submissos a um projeto de vida talvez seja a mais relevante, tem-se o objetivo de prover meios para que recursos públicos possam ser destinados a instituições privadas. A mercadoria que é capitalizada nessas negociações são *soluções* para o *fracasso* da educação, mormente da educação pública. “Do ponto de vista da lógica mercantil, as mercadorias são autossuficientes. São elas os verdadeiros atores da vida social. Os homens só entram em cena como servidores do próprio produto” (JAPPE, 2021, p. 31). Vale ressaltar, ainda, que, nessa transação de vendas de soluções educacionais para os governos, caso os objetivos não sejam alcançados, esses pacotes não são responsabilizados. A responsabilidade do fracasso, muitas vezes, é dos professores despreparados e alunos com dificuldades familiares e cognitivas. Esses são considerados, por muitos, os grandes entraves do sucesso da educação, principalmente da educação pública. Dessa forma, aqueles atores que não participaram da construção das políticas educacionais – estudantes e professores – são os únicos responsáveis pelo fracasso da educação.

Podemos ainda problematizar esse fracasso que é um senso comum quando se fala em educação no Brasil. Um fracasso constatado a partir de estatísticas que apontam mazelas da educação brasileira que se medem por meio dos números relativos a fatores como repetência, evasão e analfabetismo nas instituições escolares, além de números referentes ao resultado de avaliações externas⁶ – método questionado – que visam a medir o aprendizado dos alunos. Porém, o que não se divulga na mídia oficial e nem nas mídias das redes sociais é que os resultados dessas pesquisas têm sido questionados por muitos estudiosos a partir de levantamentos técnicos que indicam incoerências e inconsistências metodológicas na coleta desses dados (LOPES; MACEDO, 2021).

As narrativas que surgem a partir das estatísticas são performativas, no sentido de que não apenas descrevem, mas também generalizam os inúmeros contextos. São performativas também porque correspondem a um “idioma capaz de gerar a realidade que afirma descrever ou encapsular” (MBEMBE, 2020, p. 93). Ao contrário de como muitas vezes tendemos a pensar, “por trás de cada estatística e de cada dado e de cada algoritmo, existe, de fato, implícita ou explicitamente, uma hipótese, uma teoria que não diz seu nome” (MBEMBE, 2020, p. 93). Os números não são neutros. Tudo é entendido como calculável e, por isso, controlável. Dessa forma, desconsidera-se o acontecimento, aquilo que não se pode controlar. Nessa nova metodologia, quando aplicada à governamentalidade na educação, utiliza-se a mesma régua para medir alunos, professores e escolas inseridos em contextos diferentes. Privilegia-se itens de avaliação de maneira indiscriminada para todas as escolas; uma atitude que não considera as características específicas de cada situação e que “também não tem se mostrado um instrumento poderoso no sentido de reduzir desigualdades, muitas vezes servindo mesmo para cristalizá-las” (MACEDO, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crença em um cidadão de formação integral pertencente a uma sociedade *mais civilizada, mais justa, mais evoluída* reedita a herança da colonialidade. Um entendimento semelhante ao que dividia a humanidade em países do Norte e países do Sul, em que os países do Norte seriam os países do espírito, dos homens íntegros e mais civilizados; enquanto os países do Sul seriam formados por uma cultura selvagem, primitiva, que necessitava ser iluminada pelos valores do Norte. Uma herança que nos faz acreditar que a educação formal

⁶ <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=fatores%20de%20c%C3%A1culo%20do%20IDEB>

sozinha tem o poder de resgatar pessoas, tem o poder de aprimorar as relações na sociedade. Os efeitos dessa normatização são o de continuar dividindo o mundo em civilizados e não-civilizados, continuar acreditando que alguém precisa ser resgatado. Continuar colocando na conta de determinados saberes formais uma desejável “evolução” do ser humano. Nesse sentido, “essa alegação revelaria vários outros discursos em torno de um imaginário social de referência de superioridade/inferioridade, baseado em uma maior capacidade produtiva daqueles que supostamente detêm maiores quantidades de um saber escolarizados” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 8).

Somos herdeiros de heranças que não escolhemos. Mas, somos herdeiros ativos quando observamos além do que é visível, reconhecendo que somos assombrados por espectros. A herança se dá pela lógica da repetição; diz respeito ao que retorna; aponta para a chegada do estranho que é familiar. Nas palavras de Marcelo Moraes (2020a, p. 29/30), “A repetição promete, enquanto uma herança, algo que vem na força do retorno. [...] um espectro [...] opera pela lógica da espectralidade, que, não é inteligível, nem sensível, nem invisível, mas que opera pela linguagem, pelos discursos, pelas práticas, pelas técnicas, pelo virtual [...]”. Ou seja, se a herança, enquanto repetição, opera pela lógica do discurso, pela lógica da linguagem, podemos dizer, com Derrida ((DERRIDA; RUDINESCO, 2004), que o herdeiro é aquele que interpreta, aquele que traduz o discurso; o herdeiro “discerne de maneira crítica, ele diferencia” (p.17), não é possível “confundir a escolha de uma herança com uma incorporação cega” (p.25). Sendo assim, é uma atitude política considerar e conversar com os espectros.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, H. G.; LOPES, A. C. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Praxis Educativa**, v. 16, 2021.

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 6 jul. 2024.

BALL, S. J.; M. Maguire.; BRAUM, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BURITY, J. Pensando colonialidade e de(s)colonialidade no estudo da(s) religião(ões). **Islam, decolonialidade e(m) diálogos plurais**. São Paulo: Ambigrama Editorial, 2022.

DERRIDA, J. **Memória de cegos: o auto-retrato e outras ruínas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

_____. **Espectros de Marx.** Tradução: Ana Maria Skinner. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã.** Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

DUARTE, R.; SANCHES, M. M.; FERNANDES, G. C. O acontecimento e seu fantasma: as imagens no processo de projeto de uma ocupação. In: **Espectros da colonização.** Org.: Dirce Eleanora Nigro Solis. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 126-152.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Eleanor, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acessado em 15 jun. 2024.

FERREIRA, N. M. A. A tradução e o outro. O ato (invisível) de traduzir e os processos de colonização. Tradução: Andrea Cesco e Mara Gonzalez Bezerra. **Mutatis Mutandis**, v. 8, n. 2, 2015, p. 579-591.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares. **Revista Teias.** Dossiê Especial. V. 14, n. 33, p. 25-43, 2013.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

JAPPE, A. **A sociedade autofágica: Capitalismo, desmesura e autodestruição.** Tradução: Júlio Henriques. São Paulo: Elefante, 2021.

LACLAU, E. **La razón populista.** Buenos Aires, FCE, 2006.

LOPES, A.C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Arquivos analíticos de políticas educativas – aape.** V. 27, n. 109, 16 de setembro de 2019a. Disponível: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4881/2303>. Acesso em: 02/05/2024.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas.** 1ed. São Paulo: Annablume, 2015b, v. 1, p. 117-147.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. In: **Revista Roteiro.** Joaçaba, v. 46, Jan./Dez., 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. “Se a pesquisa científica quiser se manter relevante, ela precisa romper com o antropocentrismo” (entrevista). **Revista Ciência & Cultura.** Agosto de 2023. Disponível em <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=4619> . Acesso em: 30/05/2024.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. **RIE – Revista Imagens da Educação**, v. 13, n. 3, p. 26-46, jul./set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i3.65632> . Acesso em: 15/05/2024.

MBEMBE, A. **Brutalismo**. Lisboa: Editora Antígona, 2020.

_____. A era do humanismo está terminando. In: **Revista IHU on-line**. Instituto Humanitas Unisinos. 24 de janeiro de 2017. <https://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 11/06/2024.

MORAES, M.J.D. **Democracias espectrais**: por uma desconstrução da colonialidade. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020a.

_____. A força de Leci Brandão. In: LOPES, Wallace. (org.). **Sambo, logo penso**: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. Tradução: Fernanda Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOREIRA, G.; OLIVEIRA, G. G. de S. Ser, querer ser, poder ser, "merecer": educação (não) escolar e subjetividade sob a ótica da teoria pós-estruturalista do discurso. In: **III Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: populismos e democracias**. 2019, Pelotas/RS. Anais. Pelotas/RS: 2019. p. 1-17. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2019/07/ARTIGO-Moreira-e-Oliveira.pdf>. Acesso em 13/06/2024.

NEGRIS, A. A política de morte na periferia da governamentalidade neoliberal. In: **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 49-69, Jan/Jun 2020.

_____. Desconstrução, colonialidade e ubuntu: por uma porosidade de fronteiras. In: **Revista Abatirá**. Revista de Ciências Humanas e Linguagens. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias / DCHT - Campus Eunápolis V. 2, 2021b.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Eunápolis, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acessado em 15 jun. 2024.

RODRIGUES, C. **O luto entre clínica e política**: Judith Butler para além do gênero. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

RODRIGUES, C.; HADDOCK-LOBO, R.; MORAES, M.J.D. *Specters of Colonialidade: A Forum on Jacques Derrida's Specters of Marx after 25 Years, Part V*. In: **Contexto Internacional**, vol. 42(1) Jan/Apr 2020.

REDES POLÍTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O CASO DA ONG JÁ RIO⁷

Hellen Gregol Araujo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Raquel Garcia Braga de Lima - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO

Este trabalho tece sobre a atuação da Ong Já Rio na implementação do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. A instituição atua por meio do seu programa Trilhas empreendedoras em convênio a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, atuando diretamente nas escolas da rede pública. O objetivo foi analisar o que está sendo apresentado enquanto proposta diante das exigências previstas na Lei 13.415/2017. Utilizamos como ferramenta analítica as redes políticas propostas por Stephen Ball (2014), tendo como foco as produções da Ong Já Rio e da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro no período de 2017 a 2024. Concluimos que a política de reestruturação do ensino médio no estado do Rio de Janeiro apresenta uma estreita relação com instituições filantrópicas que reforçam o discurso de fracasso escolar no estado, mediante dados que não são discutidos em sua singularidade.

Palavras-chave: Redes políticas, itinerários formativos, empreendedorismo.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos há um movimento para compreender a política de modo descentralizado, sendo a atuação do Estado não tão central, como se pensava em tempos passados. Significa que outros atores, têm disputado poder e influência na política educacional (BALL, 2014). Com isso, este trabalho propõem uma investigação sobre como o Estado do Rio de Janeiro tem se articulado para implementar o novo ensino médio, oriundo da aprovação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

A referida lei trouxe como principal mudança para o segmento do ensino médio a implementação dos itinerários formativos, os quais se apresentam como uma das principais novidades, uma vez que o ensino médio até então era exclusivamente disciplinar. Há pesquisas que mencionam que tal mudança só se originou porque havia pessoas de instituições filantrópicas como a Fundação Lemann na bancada que discutia a reforma

⁷ O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e inserido no Projeto de Pesquisa Políticas de Currículo para o Ensino Médio: Mudanças na Organização Curricular, com fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq)

XXII ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR (ENEA) 2017. Apesar da Lei exigir a oferta de itinerários formativos havia poucos indícios do modo como eles deveriam se desenvolver e foi esse cenário turvo que a proposta apresenta que deu espaço para que uma série de instituições apresentassem suas proposições, originando em diversas parcerias no Brasil as quais já foram detalhadas em alguns trabalhos (ARAUJO; LOPES, 2023; MACEDO, 2019, 2014; SHIROMA, 2020). O pretexto para mudança era de que o ensino necessitava de uma modernização, contrapondo-se ao que poderia, de modo superficial, ser definido com currículo tradicional e excessivamente teórico. Entretanto, a proposta apresentada foi alvo de muitas críticas, porque retirou disciplinas que para os jovens eram consideradas importantes, dando lugar aos itinerários formativos, que na forma da lei, era obrigatório a escola oferecer somente um deles.

A reforma foi aprovada na forma de lei em 2017, apesar disso, a implementação tardou principalmente em razão da pandemia que tornou o ensino remoto e híbrido nos anos de 2020 e 2021. Somente em 2022 a rede estadual do Rio de Janeiro começou a implementação da reforma curricular no primeiro ano do ensino médio, sendo em 2023 no segundo ano e em 2024 no terceiro ano do ensino médio. Isso significou uma diminuição na carga horária das áreas humanas e biológicas, e esse talvez seja, um dos pontos mais enfatizados pela comunidade de modo geral (CUNHA, 2024).

O estado do Rio de Janeiro por intermédio da sua Secretaria de Educação (Seeduc) agiu para reestruturar seus currículos e fazer com que a proposta chegasse às escolas. Em 4 de fevereiro de 2022, foi publicada a Resolução SEEDUC nº 6035 de 28 de janeiro de 2022 que fixava diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública (RIO DE JANEIRO, 2022). Os documentos emitidos pela Seeduc (RIO DE JANEIRO, 2023), enfatizavam a necessidade de um ensino que conectasse a escola à juventude, pois a falta de interesse nesse segmento seria o principal motivo de evasão segundo informações da secretaria. Entretanto, o protagonismo enfatizado deu espaço para um ensino em que as escolhas ficaram limitadas às possibilidades de oferta da Seeduc, a proposta encontrou limitação nos recursos físicos e humanos do Estado.

O motivo em defesa do novo ensino médio também se sustenta em argumentos que consideram o desempenho dos alunos nas avaliações externas, representantes de instituições filantrópicas como Priscila Cruz, já mencionavam que o mal desempenho era um dos fatores determinantes para a reforma do novo ensino médio (CRUZ, 2016).

Outro ponto que contribuiu para entender os encaminhamentos do ensino médio no estado foi um documento produzido pelo Todos pela Educação, em 2023, chamado “Panorama da Educação Básica”, ele se baseia em índices disponibilizados pelo Instituto



XXII ENCONTRO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), constatando que o Rio de Janeiro está em 19º lugar no ensino médio em 2019. A proficiência em português e matemática também abaixo do suficiente. Os dados vão na direção de demonstrar o quanto o ensino médio no Rio de Janeiro necessita das reformas para passar a apresentar índices mais satisfatórios.

Na tentativa de identificar como esse cenário se apresenta no Estado do Rio de Janeiro, fizemos um levantamento do que foi produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e pelas instituições filantrópicas e privadas que atuam no Rio de Janeiro desde que a reforma foi homologada, ou seja, no período de 2017 a 2024, por meio do referencial analítico das redes políticas. Uma vez que a atuação cada vez mais intensa dessas instituições subjetivam os alunos e professores, muitas vezes de modo negativo, o objetivo é resgatar a necessidade de respeito aos contextos, ao que a escola já produz e a capacidade de atuação da comunidade escolar. A permeabilidade entre o público e o privado se apresenta enquanto algo a ser pensado pela comunidade escolar para que se resgate a necessidade de respeito ao outro.

METODOLOGIA

A metodologia envolve o acesso aos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e pela ONG Já Rio sobre o ensino médio no período de 2017 a 2024. Utilizamos como ferramenta analítica as redes políticas propostas por Stephen Ball (2014) para pensar esse fenômeno social de modo articulado e heterárquico, não sendo capaz de identificar uma origem discursiva, mas sim contextos que respondem à política de reestruturação do ensino médio de maneira contextualizada.

O material utilizado para análise foi acessado principalmente via Internet, por meio de páginas oficiais dos órgãos públicos, organizações que realizam eventos, palestras e divulgam materiais em páginas *online*. Também foram investigados materiais divulgados nos canais do YouTube da Seeduc-Rj e das instituições filantrópicas identificadas, os eventos que tivessem como foco o ensino médio ou as instituições realizadoras dos eventos em questão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta pesquisa, o referencial teórico está pautado nas redes políticas de de Stephen Ball. As redes políticas são um dos modos de pesquisar e mapear a complexidade que é a luta

política por determinadas políticas públicas, de modo a identificar ações, atores sociais, eventos que desenvolvem e são constituídos por determinados discursos sobre a política (ARAÚJO, 2022).

A possibilidade de análise das redes políticas foi uma inspiração a partir dos estudos de Stephen Ball, presentes principalmente no livro *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal* (BALL, 2014). Nesse livro, o autor argumenta que existe um novo modo de fazer política, e isso precisa ser explorado por meio de novos mecanismos de análise da política. Sua análise parte das políticas britânicas, mas ele defende que isso pode ser pesquisado em qualquer lugar, inclusive no Brasil (ARAÚJO, 2022).

Ball (2014) exemplifica sua análise com a investigação do Instituto Liberdade, que tem como principal parceria a organização Todos pela Educação (TPE), constituído por diversos empresários, responsáveis por um movimento que influencia diretamente na constituição e na significação das políticas educacionais. Nas redes políticas, existe um processo de construção política em que se confunde a fronteira entre o público e o privado. A permeabilidade entre o público e o privado facilita a formação de um consenso, a inserção das instituições e a constituição das redes de apoio à política em que as demandas em comum trazem a sensação de uma positividade plena em relação à política (ARAÚJO, 2022). Ao darmos visibilidade a essas redes políticas, entendermos o processo de sua constituição e de sua atuação na política de implementação da BNCC, dos itinerários formativos, no estado do Rio de Janeiro.

Esse cenário de atuação de instituições privadas e filantrópicas na educação aproxima essa pesquisa das produções do sociólogo Stephen Ball sobre redes políticas. O autor traz um panorama em que explicita os agentes privados e filantrópicos assumindo papéis centrais e decisivos no campo de aprovação da política. A ascensão das instituições privadas e filantrópicas nessas redes de discursos vem sendo cada vez mais destacada. Nas mais recentes discussões sobre políticas educacionais vêm sendo discutidas as mudanças no modo de governança, com desdobramentos na produção curricular, gerados pelas políticas em rede. A desejada autonomia das escolas na elaboração de seus currículos está sendo substituída por planos e guias disponibilizados e aplicados pelas instituições nos espaços públicos.

Segundo Avelar e Ball (2017), em outros tempos, as políticas públicas eram planejadas principalmente no âmbito governamental, em um processo hierárquico: o poder de determinados cargos garantia maior influência em como a política seria desenvolvida. Atualmente há um deslocamento para relações heterárquicas (BALL, 2014), em que pesa não somente o poder legítimo do Estado em espaços formais de formulação de políticas, mas o



XXII ENCONTRO poder dos atores e instituições que financiam a política de diferentes modos. No conjunto de proposições para a política, o que acontece fora desses espaços formais passa ter maior relevância e precisa ser considerado para melhor compreensão do funcionamento das políticas públicas. Emerge assim um olhar para política por meio de redes, em que o objetivo é identificar tais processos heterárquicos em ação. Tais processos se internacionalizam e se inserem na lógica dos processos globais, ganhando força nessa relação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino médio no Rio de Janeiro mudou a partir da reforma nacional para o ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). A proposta trouxe mudanças expressivas na carga horária das disciplinas. A formação do aluno do ensino médio passa a ser dividida em uma formação geral constituída por Português e Matemática e que deve estar presente nos três e uma formação diversificada constituída pelos itinerários formativos. A partir das necessidades do Estado em compreender como esses itinerários formativos deveriam ser realizados, há convênios e parcerias entre a secretaria de educação e instituições privadas e filantrópicas, em nossa pesquisa destacamos como as principais instituições que atuam no Estado: a Ong Já Rio com o Projeto trilhas Empreendedoras; o Todos pela Educação com o diagnóstico da situação do estado; a Fundação Getúlio Vargas com artigos publicados sobre a reforma do ensino médio e o Instituto Ayrton Senna incentivando e apoiando a educação integral. Apresentamos aqui a Ong Já Rio, porque ela atua diretamente nos itinerários formativos e traz uma proposta de currículo para esse segmento mediante seu programa Trilhas Empreendedoras.

A Ong Já Rio tem uma atuação expressiva na realização de experiências com estudantes da rede pública do estado desde 1999, sendo os pilares da sua atuação: empreendedorismo, educação financeira e preparação para o mercado de trabalho (ONG JÁ RIO, 2024).

A proposta da Trilha empreendedora é ensinar a cultura da empreendedora para combater a evasão. Antes da reforma do ensino médio o programa Trilha empreendedora estava inserido no contraturno das escolas, chegando somente aos alunos voluntários, hoje o programa se insere no horário dos alunos, como eletiva.

Na explicação da instituição:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

A Trilha é um projeto que prevê a aplicação de uma sequência de programas da **ONG Junior Achievement** dentro do currículo do ensino médio de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Em 2022, a Trilha passa a atender 120 escolas de 39 municípios do estado do Rio de Janeiro até o fim do ano e inicia um novo ciclo (ONG JÁ RIO, 2024).

O programa Trilha Empreendedora teve início em 2017, coincidindo com a aprovação do ensino médio, os dados publicados pela Ong já demonstram que há uma crescente participação. Em 2017 foram 85 voluntários, 24 professores, 12 escolas; em 2018 foram 395 voluntários, 52 professores e 24 escolas; em 2019 foram 326 voluntários, 45 professores e 25 escolas; em 2020 foram 354 voluntários, 59 professores e 30 escolas; em 2021 foram 472 voluntários, 120 professores e 79 escolas; em 2022 foram 318 voluntários, 209 professores e 123 escolas. O crescimento mais expressivo está em 2022, período posterior a pandemia e que as secretarias de educação retornam com a implementação do ensino médio. O programa desenvolve um projeto sobre empreendedorismo para que os professores desenvolvam em sala de aula com apoio de empresas parceiras e associadas ao Instituto Brasileiro de Petróleo e Gás (IBP). Em entrevista, Carlos Victal, representante do IBP, menciona o quanto essa iniciativa foi benéfica para as empresas, que contam com jovens mais bem preparados para atuar no mercado de trabalho (FÓRUM DA ALERJ DE DESENVOLVIMENTO, 2021).

O projeto tem como metodologia o “aprender fazendo”, iniciativa essa que potencializa a entrada de jovens no mercado de trabalho (JÁ RIO DE JANEIRO, 2024), por meio de desenvolvimento de habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento, essas habilidades seriam desenvolvidas de forma prática, segundo o coordenador do projeto Michel Mesquita: “sobre temas como empreendedorismo, educação financeira, preparação para o mercado de trabalho, sustentabilidade, economia, cidadania, ética e muito mais” (JÁ RIO DE JANEIRO, 2024). De modo que ao longo dos três anos que compõem o ensino médio, os alunos possam ter diferentes experiências de aprendizagem “que vão desde os conteúdos e atividades trabalhados em sala de aula, até o contato com mentores voluntários de grandes empresas” (REDAÇÃO TUPI, 2024, n.p.). O anseio é que a atuação do projeto estimule a permanência dos jovens na escola, no mercado de trabalho e no empreendedorismo. Esses dados dão indícios de um ensino médio regulamentado pela iniciativa privada e filantrópica, uma vez que elas estão atuando no que é prioridade de ser desenvolvido na eletiva sobre empreendedorismo, por exemplo. A expectativa de impacto da instituição:

A Trilha Empreendedora prevê a aplicação de uma sequência de 10 dos cerca de 30 programas da Junior Achievement (JA) dentro do currículo do Ensino Médio de escolas da rede pública estadual. Este ano, a previsão é alcançar cerca de 150 escolas em 40 municípios fluminenses, impactando de forma positiva a vida de aproximadamente 9 mil estudantes da rede estadual”, diz Renata (REDAÇÃO TUPI, 2024, n.p.).

O modo como o ensino médio foi arquitetado em 2024 no Rio de Janeiro envolveu uma formação geral básica e o itinerário formativo, no qual o itinerário formativo foi dividido em Trilha de Aprofundamento e Núcleo Integrador, sendo o núcleo integrador dividido em eletiva 1 (ensino religioso ou reforço), eletiva 2 (língua estrangeira ou estudos orientados), eletiva 3 (opções da escola no catálogo Seeduc) e Projeto de Vida. O Núcleo Integrador caracteriza-se por “componente obrigatório do currículo escolar, devendo estar organicamente articulada à Base Nacional Comum Curricular, tornando o currículo um todo significativo e integrado” (RIO DE JANEIRO, 2022). Enquanto as trilhas de aprofundamento abrangem uma área do conhecimento específica, entre elas: ciências da natureza e ciências humanas e sociais ou a integração de ambas. Essa configuração se torna um cenário suficiente para que a Seeduc firmar parceria com instituições filantrópicas e privadas para oferta das eletivas.

A Seeduc como o principal centro articulador dessa rede que se configurou para oferta do ensino médio no estado, criou um ambiente em que se consiga oferecer a parte diversificada prevista na Lei 13.415/2017, no seu catálogo foi possível identificar a oferta de eletivas como Ação Empreendedora, entre outras que também sugerem que o ensino médio vem enquanto um segmento relevante para essas instituições que ditam diagnósticos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023) ou apostam em um ensino integrado, apesar das instituições filantrópicas como as aqui mencionadas terem suas particularidades (ARAUJO, 2022) elas atuam em prol de um ensino médio que muda precarizando o acesso dos jovens ao reconhecimento de si, responsabilizando a necessidade de sua inserção nesse mundo que se apresenta e necessita de jovens diferenciados, o que não é dito é que esse mundo que se apresenta não é para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o Estado do Rio de Janeiro realizou sua reforma curricular a partir da sua atuação conjunta com instituições filantrópicas e privadas como a Ong Já Rio. Essa atuação possibilitou as instituições a defesa de um discurso que visa defender o empreendedorismo, como o empreendimento de si, sendo os alunos aqueles que devem ser capazes de gerir suas vidas, sendo responsáveis pelo seu sucesso (ou não). A reforma curricular trouxe desafios para os Estados que não sabiam como desenvolver os itinerários formativos curricularmente e foi nessas circunstâncias que instituições filantrópicas e privadas como a Ong Já Rio conseguiu desenvolver e crescer sua parceria com o Estado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, H. G. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdtl.uerj.br:8443/bitstream/1/18131/5/Tese%20-%20Hellen%20Gregol%20Ara%C3%BAjo%20-%202022%20-%20Completo.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ARAUJO, H. G. LOPES, A. C. Ações de redes políticas na pandemia: defendendo a aprendizagem e apagando contexto. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 21, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61412/43314>. Acesso em: 08 jul. 2024.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards. **Brazil International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 64, p. 64-73, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 08 jul. 2024.

CRUZ, Priscila. Por que a escola do seu filho é chata? *Folha de S. Paulo*, 24 de agosto de 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2016/08/24/por-que-a-escola-do-seu-filho-e-chata.htm>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CUNHA, R. Especialistas criticam mudanças nas grades curriculares provocadas pelo Novo Ensino Médio. **O dia**. Rio de Janeiro, 6 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2024/02/6785780-especialistas-criticam-mudancas-nas-grades-curriculares-provocadas-pelo-novo-ensino-medio.html>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FÓRUM DA ALERJ DE DESENVOLVIMENTO. Programa desenvolvido em escolas estaduais quer combater evasão ensinando cultura empreendedora. **YouTube**, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQ7bmZVoPFI&t=290s>. Acesso em: 11 jul. 2024.

JÁ RIO DE JANEIRO. 8 razões para a sua empresa investir na educação por meio de uma organização social. **ONG Já Rio**. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://jarj.org.br/8-razoes-para-a-sua-empresa-investir-na-educacao-por-meio-de-uma-organizacao-social/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>

ONG JÁ RIO. **Site institucional**. 2024. Disponível em: <https://www.jarj.org.br/trilha-empresendedora/#:~:text=O%20programa%20desenvolve%20habilidades%20para,de%20uma%20vida%20financeira%20saud%C3%A1vel>. Acesso em: 07 jul. 2024.

RIO DE JANEIRO, **Resolução SEEDUC nº 6035 de 28 de janeiro de 2022**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/resolucao-6035.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC-RJ. Projeto de Vida: *identidade*. Orientação para planos de aulas. 1º ano, 1º semestre. **Caderno do professor**. 2023. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/materiais/cad.est-pv-aluno-1ano-1sem-identidade.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

REDAÇÃO TUPI. Em parceria com a Seeduc-RJ, ONG JA Rio de Janeiro lança edição 2024 do projeto Trilha Empreendedora. **96.5 tupi.fm**. Rio de Janeiro, 4 de março de 2024. Disponível em: <https://www.tupi.fm/sentinelas/em-parceria-com-a-seeduc-rj-ong-ja-rio-de-janeiro-lanca-edicao-2024-do-projeto-trilha-empresendedora/>. Acesso em: 7 de jul. 2024.

SHIROMA, E. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.14425.003>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já**. Panorama da Educação Básica. Estados. Rio de Janeiro. [S. l.]: Todos pela Educação, jan. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-rio-de-janeiro-2023.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2024.



ALGUMAS DISSEMINAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE INTEGRAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO⁸

Dilma Figueiredo – Instituto Federal Rio de Janeiro (IFRJ) / ProPEd-UERJ

RESUMO

Este texto pretende fazer um breve percurso sobre as disseminações do conceito de integral a partir da inflexão pós-estrutural, utilizando o método genealógico de Foucault, em documentos das agências Banco Mundial, Unesco e OCDE, instigado por notas técnicas de algumas redes políticas Todos Pela Educação, Rede de Escolas Públicas e Universidade e Campanha Nacional do Direito à Educação sobre a consulta pública para a reforma do ensino médio e sobre o Projeto de Lei nº 5.230/23. Essas notas insistiam ou validavam a importância da educação integral em tempo integral como política para o Ensino Médio. Foram analisados os documentos *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009* (UNESCO, 2008); *Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015); *Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2006 e OCDE) - pela intertextualidade presente em que cada um remete a outro interconectando-se. A proposta é discorrer sobre o quanto os sentidos do sintagma “escola integral” se disseminam em diferentes possibilidades de interpretação e aplicações. O que se inferiu foi que o termo *integral* abarca sentidos como holístico, mas também possui sentidos de abrangência e totalidade.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral, Educação Integral, Reforma do Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Nesse texto, objetivo fazer um breve percurso das interpretações do sentido de *integral*, a fim de refletir sobre as políticas curriculares que circundam essa atual Reforma do Ensino Médio, partindo da Lei 13.415/17 e Lei 5230/23 que a atualiza. Os textos aos quais delimito esse percurso constam das estratégias para alcançar a qualidade na educação, proferidas pelas agências multilaterais, tais como o Banco Mundial, a Unesco e OCDE, a partir do documento Agenda 2030, que mesmo não sendo a origem dessa disseminação -de acordo com Stephen Ball (2021) políticas curriculares não possuem uma origem, são circulares-, ainda assim, ancoram as políticas educacionais no Brasil. A motivação deste texto se deu pela leitura das Notas Técnicas oriundas das redes de políticas – filantrópicas e

⁸ O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e inserido no Projeto de Pesquisa Políticas de Currículo para o Ensino Médio: Mudanças na Organização Curricular, com fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq)

XXII ENCONTRO DE PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E ENTIDADES DE PROFESSORES- sobre trechos da a consulta pública -que objetivava avaliar a reforma promovida nos governos anteriores- que apontava, no quesito sobre educação integral, para a necessidade de elaboração de “Orientações curriculares capazes de associar a expansão da jornada a uma concepção de educação integral comprometida com o **desenvolvimento global** (grifo meu) dos estudantes” (BRASIL, 2023) e do Projeto de Lei nº 5.230 de 2023. Essas notas (Campanha Nacional do Direito à Educação, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, REPU – Rede de Escola Pública e Universidade, Todo Pela Educação) insistiam ou validavam a importância da educação integral em tempo integral como política para o Ensino Médio. Quero, então, discorrer sobre o quanto os sentidos do sintagma “escola integral” se disseminam em uma infinidade de interpretações e aplicações, a partir da perspectiva pós-estrutural.

A discussão sobre a escola em tempo integral e escola integral não é recente, está em nosso imaginário desde o início do século passado e demanda aprofundamento da discussão que aqui, neste texto, não será possível. Aqui no Brasil, o debate chegou através das concepções teóricas do escolanovismo -que defendia que a inovação e modernização da sociedade dependiam da educação e, assim, acreditavam que a permanência ampliada no espaço e convívio escolar, contribuiria com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e, portanto, integral dos indivíduos-, que se faziam presentes no pensamento de vários educadores brasileiros, com iniciativas como as Escolas-Parque, de Anísio Teixeira, e política dos CIEPs, de Darcy Ribeiro, nos anos 80. Nos Estados Unidos, o progressivista John Dewey cujo pensamento era o de que a escola seria para formar cidadãos capazes de empreender justiça social.

A ideia de escola *integral* ou educação em tempo *integral* parece ser o requestrar de uma política que entende a escola como espaço civilizatório, que segue sendo uma demanda antiga que nos subjetiva e nos faz pensar a escola como um lugar de mudança de vida e transformação da sociedade. Inclusive, a política que a instituí demanda que seja priorizados o aumento número de matrículas de escolas em tempo integral em regiões que sejam observados os índices de situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. E pelo que pude perceber na pesquisa feita nas Notas Públicas tanto dos grupos empresariais como no projeto de Lei do grupo da Campanha Nacional de Educação – grupo do Direito à Educação- esta é uma demanda de todos, uma política em que os diversos grupos, por vezes antagônicos, formam cadeias de equivalência entre as demandas da educação inclusiva para reivindicá-la. Mas a pergunta que me faço é: por que escola em tempo integral para o Ensino Médio? O que



XXII ENCONTRO NACIONAL DE MATEMÁTICA EM TEMPO INTEGRAL e educação *integral* podem significar no atual contexto?

De certo, não há como esgotar neste texto a discussão sobre o tema tão pouco se pretende ou se pode esgotar as disseminações que este sintagma possui. Entretanto, para este empreendimento, pretendo realizar uma leitura que visa especular as parcialidades dessas disseminações do termo *integral* em alguns documentos das agências já citadas. Partirei da leitura e interpretação de alguns documentos dessas agências multilaterais as que aqui disseminam essas políticas como os ancoradouros desse discurso que estão produzindo um sentido de *integral* para educação integral, aqui no Brasil. Para o empreendimento dessa proposta foram lidos os seguintes documentos: *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009* (UNESCO, 2008); *Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015); *Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2006).

Este trabalho se constrói sob o escrutínio das teorias pós-críticas do currículo e se inscreve em uma inflexão pós-estrutural como forma de interrogar os pressupostos e os mecanismos da produção de sentidos para a política educacional brasileira. O Pós-estruturalismo trouxe para a pesquisa a percepção da impossibilidade de apreensão do real e a possibilidade do diferimento que permite o questionamento do *status quo* do que é dado como natural, questiona o racionalismo e se propõe a desestabilizar estruturas pretensamente fixas ou naturalizadas, modelos epistemológicos modernistas que buscam por caracterizar-se como fundamento, como princípio universalizado, como algo que explique toda a realidade. As epistemologias que nele se glutinam estão inclinadas a se opor ao pretensão rigor científico, ao discurso da ciência como verdade. Em Foucault utilizo seu exemplo metodológico da genealogia como processo de leitura desconstrutora dos mecanismos que as práticas sociais camuflam a fim de estabelecer verdades últimas. Em Laclau e Mouffe, busco o recurso para compreender a precariedade dos sentidos e sobre a impossibilidade de uma significação última para minhas próprias interpretações, que mesmo assim estarão disputando verdades e sentidos para o termo *integral*.

METODOLOGIA

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O presente texto foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica, utilizando do método da genealogia foucaultina, buscando realizar a leitura de documentos que pudessem, de alguma forma, representar os processos históricos e das relações de poder que contribuem para a produção de sentido de um determinado termo. Foram analisados os documentos *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009* (UNESCO, 2008); *Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015); *Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2006). Material disposto nas páginas dessas agências e teve como critério de escolha as proposições voltadas para indução de políticas educacionais voltadas para qualidade e equidade e a relação entre educação, desenvolvimento econômico e diminuição da pobreza. Outro critério foi que ambos os documentos possuem propostas que se relacionam.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como já dito, não pretendo buscar uma origem ou encontrar um significado último para o conceito de integral, mas sim percorrer, mesmo que parcialmente, como o conceito de educação *integral* está sendo significado nestes documentos, elaborados pelo Banco Mundial, Unesco e OCDE e que aqui no Brasil se capilarizam através de entidades filantrópicas, conselhos da sociedade civil, estaduais e municipais em uma “teia de relações que não apenas transcendem este ou aquele projeto de governo, mas que os produzem como efeitos de poder” (MACEDO, 2016). Essas agências não atuam de forma vertical, impondo políticas, mas em colaboração com países parceiros para os quais também sugerem estratégias através de pesquisas e de consultas, buscando conferir legitimidade ao processo. Estas redes representam práticas articulatórias entorno às demandas da educação integral e contribuem para o fluxo contínuo de informações, produzindo também uma profusão de sentidos que por contextos mais amplos, diferentes línguas e culturas, seria a condição social que fornece a impossibilidade de fixação do sentido de *integral*.

Com isso, podemos dizer que o sentido de *integral*, aquele que originariamente me prendeu, ao iniciar este texto, sofrerá flutuações, interferências das interpretações desses agentes nas minhas interpretações, pois que “[...]atrás das coisas há "algo inteiramente diferente": não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas.”



XXII ENCONTRO FOUCAULT, 2000). Essas coisas estranhas permeiam nossas interpretações, e de acordo com Foucault, a interpretação também é uma operação de poder, em que “interpretar é se apropriar, por violência ou por sub-recepção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, subordiná-lo a uma nova vontade [...]” (FOUCAULT, 2012). Entendo então que a minha vontade é uma vontade atravessada por matrizes epistemológicas que sequer tenho conhecimento e, assim, também subordinada por outras vontades, essa interpretação será sempre precária e contingente. Sendo então o sentido “socialmente construído através da linguagem” (du Gay *apud* Hall, 1997), estes são organismos internacionais que também disputam espaço no cenário internacional no que tange às políticas para educação. Neste contexto, o processo genealógico dos conceitos que ali circulam não é tarefa fácil pelo que já expressei sobre os poderes que circulam nessas produções e interpretações dessas políticas em que não há possibilidades de captar sua significação plena.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro documento analisado chama-se *Educação para o Cidadania Global: preparando alunos para o desafio do século XXI* (UNESCO 2015), elaborado em 2013, publicado em 2014 e aqui no Brasil traduzido em 2015. A opção por um documento de 2014 se dá pela observação de que sendo um documento elaborado em 2014 e publicado em 2015 coincide com o nosso segundo Plano Nacional de Educação que instituído em 2014, sofreu revisão em 2015 e tem como uma de suas metas a escola em tempo integral. Este documento se trata de um relatório que se propõe a colaborar com o entendimento do que seja a Educação para Cidadania Global, entretanto, o texto informa que não há consenso para o significado de cidadania global e ao mesmo tempo que está “publicação é o resultado de um extensivo processo de pesquisa e de consultas, diálogo e troca de informações com especialistas em educação, formuladores de política, pesquisadores, profissionais, bem como representantes de jovens da sociedade civil, da mídia e de outras partes interessadas de todo o mundo” (UNESCO, 2015), também é um documento com exemplos de boas práticas para implementação da educação para cidadania global com propósito de “construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusiva” em nome da Educação de Qualidade.

O documento prossegue, em seu resumo executivo, exemplificando o que seria o cidadão do futuro, encarando a educação para a cidadania global como “um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos,

XXII ENCONTRhabilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015) e segue ao mesmo tempo ressignificando a educação como “ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (**soft skills**)⁹ e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social” (UNESCO, 2015). O resumo executivo segue sugerindo que deve-se fomentar nos alunos as habilidades e competências necessárias para “lidar com o mundo dinâmico e interdependente do século XXI” (UNESCO, 2015), elencando as habilidades necessárias para tal, onde surge pela primeira vez, neste documento, o conceito de “Abordagens *holísticas*”.

Perturbada por este termo, segui pensando, em textos escritos em inglês, o que poderia significar “abordagens holísticas” e encontrei um Think Tank americano *School of Education* o texto intitulado *What Is Holistic Education? Understanding the History, Methods, and Benefits*, de maio de 2020, onde traz como educação holística “O conceito de educação holística – a filosofia de educar a pessoa como um todo, além do núcleo acadêmico. A educação holística é uma abordagem abrangente de ensino em que os educadores procuram atender às necessidades emocionais, sociais, éticas e acadêmicas dos alunos em um formato de aprendizado integrado”. (*School of Education*, 2020) O texto alega que é uma abordagem assumida em diversos estados norte-americanos, cuja proposta também se direciona para o entendimentos das competências socioemocionais e habilidades e ainda aponta que as bases filosóficas dessa educação estaria centrada na visão da forma de instrução da cultura grega e indígena nativa, a filosofia do crescimento automotivado de Maria Montessori e a técnica de aprendizagem experiencial Emil Molt e Waldorf de Rudolf Steiner, sendo este último pedagogo e filósofo que elaborou a Antroposofia¹⁰.

De acordo com o dicionário *Houais*, holístico significa o entendimento integral dos fenômenos e relativo a *holismo* que se relaciona a totalidade. O que me veio com leitura foi que *holístico* seria uma espécie de termo guarda-chuva que abarca os demais termos como competências e habilidades, embora para OCDE a ideia de competência e habilidades seja a que mais se aproxima da educação integral, compreensiva, do século XXI. Compreensiva, acredito por ser a que compreende como sinônimo de abranger. Alguns documentos

⁹ Habilidades interpessoais

¹⁰ Antroposofia, do grego "conhecimento do ser humano", introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana (<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/o-que-eh-antroposofia-meu-site.html> - visitado em julho de 2024)



automaticamente traduzidos para o português e ao jogar integral, este aparece como *comprehensive* no texto.

Entretanto, a perseguição sobre quais os sentidos poderiam produzir o conceito de *holístico* para essas políticas, me levou a um texto de 2008, cujo título original é *Quality education, equity and sustainable development: a holistic vision through UNESCO's four World Education Conferences 2008-2009* (UNESCO 2008). Minha leitura é a de que *holistic* é mais do que uma abordagem educacional, é também uma racionalidade não só sobre educação e currículo, mas também uma racionalidade que sustenta o que essas agências representam na atualidade. Não é à toa que os documentos que destinados à proposta de desenvolvimento econômico e social que têm na educação um dos princípios norteadores deste processo de desenvolvimento trazem na capa o desenho de um círculo, na forma de um *holístico*.

Neste documento da conferência de 2008, já citado, encontramos esta introdução:

“[...]O desenvolvimento e a prosperidade econômica dependem da capacidade dos países de educar todos seus habitantes e de oferecer-lhes as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. Uma sociedade inovadora prepara seus membros não somente para aceitar a mudança e adaptar-se a ela, como também para controlá-la e influenciá-la. A educação enriquece as culturas, cria entendimento mútuo e sustenta as sociedades pacíficas. A UNESCO espera reafirmar que a educação deve ser concebida como direito fundamental e como elemento essencial para o **desenvolvimento integral do potencial humano.**” (Estratégia a Médio Prazo da UNESCO 2008-2013 – tradução minha)

No decorrer do documento apresenta 3 princípios para a efetivação da educação de qualidade, equidade e para o desenvolvimento sustentável: 1. Oportunidades de aprender em todas as idades e em todas as etapas da vida; 2. Educação “para quê?” Valores, conhecimentos e competências a serviço do desenvolvimento sustentável; 3. A integração: oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida. Estes três princípios mostram que acredita-se que os jovens precisam mais do que apenas uma base sólida em um currículo básico, eles também precisam ser apoiados por sua família, por sua comunidade -as propostas têm sugerido uma desterritorialização do ensino, a descentralização da escola como lugar de ensino/aprendizagem-, e desenvolver uma compreensão compassiva do mundo ao seu redor.

O segundo documento está para o já anunciado Marco da Educação 2030 – Declaração de Icheon. Um documento que se estrutura a partir da “Meta 4 Educação de Qualidade” do ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável), retoma os acordos e propostas do Educação para Todos, feitos em 2000, e traz em seu escopo a ambiciosa agenda para o desenvolvimento social e econômico e estabelece metas a ser atingidas pela educação até 2030 em que esta seja “única e renovada, que seja *holística*, ousada e ambiciosa” (UNESCO, 2016), e propõe ainda “**Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e**



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS **promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos**". Esta proposta ultrapassa as fronteiras das organizações, pois é um documento composto pelo agências das Nações Unidas como o apoio da OCDE, apontando para o Objetivo 4, que além do que já foi exposto aqui, coloca como "metas associadas" as metas para vários segmentos desde a educação até o meio ambiente e a economia, apontando para o desenvolvimento do mundo. Sempre em um encaminhamento para atingir a tudo e a todos, educação para todas as idades, todas as fases, toda a vida. Sempre apropriação do campo semântico da abrangência do todo, de uma totalidade.

Este documento da ONU e seus órgãos como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR na parte que fala das estratégias para atingir as metas, elenca como objetivo central "**Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos**" (ED 2030, pág. 8); e quando elenca a estratégia "Promover a aprendizagem ao longo da vida" sugere que "a aprendizagem ao longo da vida para todos, em todos os contextos e para todos os níveis educacionais [...] de habilidades e competências adquiridas por meio da educação formal e informal". (Ed. 2030, pág. 11).

Sempre uma totalidade, sempre a projeção: fazer, acontecer, vir a ser. Uma proposta curricular sempre voltada para o por vir.

O Educação 2030 é um documento que reforça as proposições anteriores como o movimento global Educação para Todos (Jomiten 1990 e Dakar 2000), o Acordo de Mascate sobre a Reunião Mundial sobre Educação para Todos em 2014 que ajudaram a chegar nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável como metas a serem alcançadas até 2030. Neste evento "ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado, reuniram-se em maio de 2015 a convite da diretora-geral da UNESCO, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, para o Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME 2015) se comprometeram a cumprir a agenda. Neste mesmo encontro, Aloisio Mercadante, então ministro do governo Dilma Rousseff, anuncia como estratégia para educação brasileira a Lei do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Lei 13.005/14).

Aqui, a abordagem de educação *integral* pode ser vista como uma proposta de ensino que visa desenvolver as habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas dos alunos, além do conteúdo acadêmico padrão. A educação integral pode ser encarada como um caminho para formar cidadãos, de acordo com os documentos, "mais bem preparados" para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e para se tornarem membros ativos e responsáveis da

XXII ENCONTRO SOCIEDADE. Para a OCDE, a ideia de competências e habilidades é a pedagogia que mais se aproxima de uma educação integral/holística/global/compreensiva/do século XXI, mas ainda assim, encaro *holistic* com a mesma significação de *integral* como a que aqui tem sido significado: subjetivação, aspecto a ser desenvolvido em outro texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei neste texto mostrar, memo que de forma precária e breve, as flutuações dos sentidos de *integral* que os documentos elaborados pelas agencias sustentam e que de forma disseminada contribuem para a elaboração das políticas curriculares brasileira. Ao que parece o termo *integral* apresenta um conceito que carrega uma visão que vai além da educação acadêmica, com finalidades para uma educação que pretende ao mesmo tempo aglutinar funções e abarcar uma certa totalidade dos seres e que ao mesmo tempo pode ser vista como uma educação totalitária, remetendo às grandes narrativas da modernidade, que visava explicar a realidade e sabe tudo o que os sujeitos precisam para ser feliz. Uma visão pautada em um conceito de educação como responsável por acabar com os problemas do mundo, que significa a escola como espaço civilizatório, que no afã iluminista da “boa educação”, do “formar para quê?”, em nome da inclusão, se faz também excludente, bloqueando o diferir, apagando a alteridade ao projetar o cidadão do futuro, ao invés de concentrar a política no presente, no aqui e no agora.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, H. G.; LOPES, A. C. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Praxis Educativa**, v. 16, 2021. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. (2017). **Lei 13.415/2017 Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. DF, Brasília, 2017.

_____. Congresso. **Projeto de Lei 2601/2023. Altera a Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DF, Brasília 2023.

_____. **LEI N° 14.640/2024 Lei que institui o Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF, julho de 2024

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005. DERRIDA, Jacques. **A verdade ofensiva ou o corpo-a-corpo das línguas**. Especiaria: Cadernos de Ciências

_____. **Estados-da-alma da psicanálise: O impossível para além da soberana crueldade.** Tradução Antonio Romane Negueira, Isabel Kahn Marin. São Paulo: Escuta, 2001a. DERRIDA, Jacques. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica -para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo. Cia das Letras, 1994.

LOPES, A. C. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?** In: s TABORDA, M.; FARIA FILHO, L.; VIANA, F.; FONSECA, N.; LAGES, R. (Org.). **A qualidade da escola pública.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-29

_____. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** Educação, Sociedade & Culturas, v. 39, p. 7-23, 2013. Acessado em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

MACEDO, E. **Por uma leitura topológica das políticas curriculares.** In: Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina. *archivos analíticos de políticas educativas*, Universidad de San Andrés Y Arizona State University. Volumen 24 Número 26, 2016.

_____. **A teoria do currículo e o futuro monstro.** In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir.** Cortez Editora, São Paulo, 2018.

REPU (Rede de Escola Pública e Universidade); CAMPANHA NACIONAL DO DIREITO À EDDUCAÇÃO; ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais). **Nota Técnica sobre as Questões da Consulta Pública referente à Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, sobre o Novo Ensino Médio.** <https://campanha.org.br/noticias/2023/05/16/nota-tecnica-sobre-as-questoes-da-consulta-publica-referente-a-portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-sobre-o-novo-ensino-medio/> Acesso em 07 de julho de 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **NOVO ENSINO MÉDIO Análise do Substitutivo ao Projeto de Lei nº 5.230 de 2023.** <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp->



XXII ENCONTRO <content/uploads/2023/12/novo-ensino-medio-analise-do-substitutivo-ao-p15230-2023-todos-pela-educacao-final.pdf> - Acesso em 07 de julho de 2023.

UNESCO. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009.** Brasília, DF: 2008. Disponível em: www.unesco.org.com. Acesso em 07 de julho de 2023.

_____. **Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (UNESCO, 2015).** Brasília, DF: UNESCO, 2015. Disponível em: www.unesco.org.com. Acesso em 07 de julho de 2023.

_____. **Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016).** Brasília, DF: 2016. Disponível em: www.unesco.org.com. Acesso em 07 de julho de 2023.

WORLD BANK. **Education Sector Strategy** Washington, D.C., World Bank, 1999b. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 05 de agosto. 2023.