

UM BREVE EXAME DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NA AMÉRICA LATINA

Roberto Rafael Dias da **Silva** – UFFS

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O presente texto apresenta resultados de uma investigação que busca compreender as racionalidades que orientam as políticas curriculares para o Ensino Médio. Especificamente para este artigo, realizou-se um recorte analítico priorizando uma leitura diagonal de quatro documentos publicados por organizações internacionais destinados a orientar as reformas curriculares promovidas na América Latina. Percebeu-se um direcionamento para as questões da promoção de práticas pedagógicas inovadoras, associadas ao desenvolvimento de formas curriculares ancoradas nos conceitos de protagonismo juvenil e de formação de habilidades. Assim sendo, interrogou-se os modos pelos quais a formação das juventudes contemporâneas é posicionada nas políticas curriculares para o Ensino Médio na Contemporaneidade. Constatou-se, então, o posicionamento estratégico das políticas curriculares para o Ensino Médio dimensionadas enquanto um "investimento econômico", com ênfase no desenvolvimento de capacidades como um imperativo curricular e no protagonismo juvenil como um objetivo estratégico.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Ensino Médio. Capacidades. América Latina.

UM BREVE EXAME DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NA AMÉRICA LATINA

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

As políticas curriculares para o Ensino Médio têm sido alvo de um conjunto de investimentos políticos no contexto latino-americano (TELLO; MAINARDES, 2014; SILVA, 2014a). Por diferentes sistemas de raciocínio pedagógico, podemos constatar a predominância de uma gramática formativa que atribui centralidade a constituição de

indivíduos dotados de capacidades para competir no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que sejam escolarizados através de processos inovadores e criativos. O currículo escolar constituído, nessa configuração, é descrito como um promotor de capacidades, desencadeadoras de oportunidades, organizadas através de iniciativas que levem em consideração as demandas subjetivas dos jovens, assim como sua potencialidade econômica.

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

Frente a essas inquietações investigativas, organizamos o presente artigo em três seções. Na primeira seção produzimos um diagnóstico das práticas curriculares mobilizadas atualmente no Ensino Médio, considerando como fio condutor sua preocupação com o desencadeamento de práticas inovadoras, dimensionando a formação juvenil no âmbito de um "treinamento ocupacional" (BAUMAN, 2008). A seguir, na segunda seção, realizamos algumas digressões históricas para compreender a emergência dos discursos da inovação em nosso tempo. Como exemplar analítico deste contexto de emergência escolhemos o pensamento econômico de Joseph Schumpeter, valendo-nos da hipótese sociológica proposta por Laval (2004). Por fim, na terceira seção, apresentamos um exercício analítico produzido a partir da retomada de quatro documentos produzidos por agências multilaterais e destinados a orientar as reformas curriculares colocadas em ação no Ensino Médio, no contexto latino-americano. Constatamos, então, o posicionamento estratégico das políticas curriculares para o Ensino Médio dimensionadas enquanto um "investimento econômico" (LÓPEZ-RUIZ,

2009), com ênfase no desenvolvimento de capacidades como um imperativo curricular e no protagonismo juvenil como um objetivo pedagógico.

1. Práticas inovadoras no Ensino Médio: um diagnóstico

Recorrentemente somos interpelados a considerar uma crise da escolarização pública de nosso País, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Os diagnósticos acerca desta etapa da educação básica assinalam a emergência de tempos de crise, descrita por adjetivações como "apagão do ensino médio" (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007), ou mesmo "crise de audiência" (BARROS; MENDONÇA, 2009). Sob tais condições, um conjunto de novas orientações, diretrizes e resoluções foram produzidas de forma intensa nos últimos anos, tanto a nível nacional quanto internacional, visando politicamente produzir mudanças nos padrões de desempenho das instituições e ampliar seu potencial de contribuição para a vida social e econômica. Em linhas gerais, constata-se uma aspiração pela constituição de novos currículos escolares que atendam às demandas juvenis e que sejam atraentes, flexíveis e inovadores (SILVA, 2014a; SILVA, 2014b).

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

Examinando a educação secundária no contexto latino-americano, Tello e Mainardes (2014) assinalam uma tendência ao atendimento das recomendações do Banco Mundial e do BID. Em uma lógica neoliberal, os pesquisadores descrevem um direcionamento das políticas voltadas ao Ensino Médio para os eixos da descentralização, dos mecanismos de avaliação e da otimização da qualidade educativa.

Em uma economia do conhecimento, tal como esse contexto é caracterizado, nota-se a implementação da obrigatoriedade desta etapa da escolarização; porém, "a necessidade de expansão e de universalização da educação secundária, no contexto do pós-neoliberalismo, pode ser defendida com o objetivo de atrelar a oferta educacional ao desenvolvimento econômico" (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 172). Em outras palavras, reforça-se uma gramática econômica que, em nossa leitura, dialoga fortemente com as pedagogias inovadoras emergentes neste contexto.

Explorando alguns sentidos sobre a inovação pedagógica, na atualidade, a leitura social de Paula Sibilia (2012) apresenta-se de modo oportuno. Ao examinar as mudanças culturais que interpelam a escola contemporânea, Sibilia pontua a aproximação das questões da educação e da cultura com a lógica do capital, delineada pelo consumo em suas diferentes nuances. Na medida em que a educação não mais é apresentada nas condições modernas (de escolarização obrigatória), passa a ser "oferecida como *fast food* ou em sua versão *gourmet*" (SIBILIA, 2012, p. 132). As práticas escolares precisam tornar-se úteis, divertidas e estimulantes, fazendo com que o aluno aproxime-se da figura de um cliente - "aquele que sempre tem razão e que deseja se divertir, ou, de algum modo, lucrar com seus investimentos" (SIBILIA, 2012, p. 132). As pautas da escolarização moderna são deslocadas.

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

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

O sujeito fabricado nessas condições é proativo e empreendedor, visto que necessita dos serviços educacionais para potencializar suas formas de intervenção no competitivo mundo da economia. A pedagogia requisitada para tais tarefas associa-se a um treinamento de habilidades, com foco na capacitação técnica, desencadeando "um tipo de ensino que agora costuma ser nomeado recorrendo a vocábulos esportivos como

training ou *coaching*, que significam treinamento ou adestramento" (SIBILIA, 2012, p. 134). O professor exigido para intervir nesse processo precisa assumir as tarefas advindas da aprendizagem vitalícia, bem como aceitar o primado pedagógico da inovação.

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

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

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

A criação de novos perfis formativos, adensados por capacitações e competências genéricas, é potencializada pela importância da inovação, interpretada desde os pressupostos de Schumpeter - o que ampliaremos na próxima seção. As

universidades e as demais instituições educacionais são interpeladas a uma aproximação com as empresas, estabelecendo parcerias e colaborações diversas. Segundo Laval, a condição acima apresentada evidencia o próprio sentido de educação que é reforçado a partir do neoliberalismo - a formação de "ativos". Tais indivíduos, potencializados economicamente para competir, são conduzidos a buscar "a aplicação de conhecimentos estratégicos no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil" (LAVAL, 2004, p. 78-79).

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

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

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

Sob tais circunstâncias, o treinamento profissional de curto prazo, ad hoc, administrado pelos empregadores e orientado diretamente para os empregos em vista, ou os cursos flexíveis e os (rapidamente utilizados) kits "aprenda sozinho" oferecidos no mercado pela mídia extra-universitária, tornam-se atrativos (e, na verdade, uma escolha mais razoável) do que uma educação universitária totalmente nova,

que não é mais capaz de prometer, muito menos garantir, uma carreira vitalícia (BAUMAN, 2008, p. 168).

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

2. A economia das inovações de Schumpeter: algumas digressões

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

Do ponto de vista curricular, temos encontrado variados resultados de pesquisa que se aproximam dessa consideração. Fabris e Dall'igna (2013) descrevem os processos de fabricação de uma docência inovadora no contexto de um programa de formação inicial de professores no Brasil. Examinando o Ensino Médio no Brasil, Silva (2011) assinala a constituição da inovação como uma atitude pedagógica permanente para a docência nesta etapa da educação básica. Para delinear os modos pelos quais essa lógica das inovações foi sendo engendrada ao longo do século XX, faremos algumas

digressões históricas, buscando conhecer o cenário das doutrinas econômicas daquele período. Antes disso, cabe uma ressalva: reconhecemos que o capitalismo contemporâneo apresenta outros delineamentos e enfrenta novas contingências, diferentes do contexto da primeira metade do último século.

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

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

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

Em um exercício de sistematização, Sandroni (1999) indica que uma das principais formulações de Schumpeter é a de "ocasiões de investimento", situação central para o desenvolvimento econômico. O pensamento do autor opera na perspectiva de produzir novos mercados, esboçados pela captação de oportunidades¹, os quais são induzidos pela inovação. Ainda que Marx já houvesse afirmado anteriormente que o capitalismo progride através de crises, destruindo forças produtivas, o pensamento schumpeteriano indica que o capitalismo avança pela dinâmica das inovações fabricadas

¹ Essa abordagem é diferente daquela proposta atualmente pela leitura de Amartya Sen, a qual busca articular economia e ética (KERSTENETZKY, 2000).

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

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

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

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

Schumpeter remete-se tanto ao desenvolvimento de empresas novas, quanto ao redimensionamento dos meios já existentes.

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

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

A realização de novas combinações, enquanto atribuição do empresário, apresenta-se como uma função especial. "Portanto, finalmente, os empresários são um tipo especial, e seu comportamento um problema especial, a força motriz de um grande número de fenômenos significativos" (SCHUMPETER, 1997, p. 88-89). Articulado ao comportamento empresarial, Schumpeter posiciona a busca de novos conhecimentos, capazes de aproximar um negócio de um estágio de perfeição.

Seguramente suas próprias intenções nunca são realizadas com perfeição ideal, mas, em última instância, o seu comportamento é moldado pela influência exercida sobre ele pelos resultados de sua conduta, de modo a adequar-se a circunstâncias que, via de regra, não mudam subitamente. Se um negócio não pode nunca ser absolutamente perfeito em qualquer sentido, pode, com o tempo, aproximar-se de uma relativa perfeição, considerando-se o mundo ao redor, as condições sociais, o conhecimento do momento e o horizonte de cada indivíduo ou de cada grupo. Novas possibilidades continuamente são oferecidas pelo mundo circundante, em particular descobertas novas são continuamente acrescentadas ao estoque de conhecimento existente (SCHUMPETER, 1997, p. 87).

Na constituição das inovações, na argumentação oferecida por Schumpeter, outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento da liderança. A figura do líder,

parte de uma força de vontade (aproximada a liberdade mental), na qual faz-se indispensável para produzir "oportunidade e tempo para conceber e elaborar a combinação nova e resolver olhá-la como uma possibilidade real e não meramente como um sonho" (SCHUMPETER, 1997, p. 93). O tipo empresarial de liderança é obstinada pela busca do sucesso, em que busca agarrar "a chance imediata e nada mais" (SCHUMPETER, 1997, p. 95). Ou seja, a liderança do empresário schumpeteriano alicerça-se em duas disposições, a saber: o desejo de conquistar e a alegria de criar.

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

[Busca-se] o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros, de ter sucesso em nome não de seus frutos, mas do próprio sucesso. Nesse aspecto, a ação econômica torna-se afim do esporte - há competições financeiras, lutas de boxe. O resultado financeiro é uma consideração secundária, ou, pelo menos, avaliada principalmente como índice de sucesso e sinal de vitória, cuja exibição mui frequentemente é mais importante como fator de altos gastos do que o desejo dos bens de consumo em si mesmos (SCHUMPETER, 1997, p. 98-99).

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

Tal como assinalamos na primeira seção deste texto, há uma tendência contemporânea em atribuir centralidade, nas políticas curriculares para o Ensino Médio, para as questões da inovação pedagógica e para o desenvolvimento de habilidades. Compreendendo que essa perspectiva é derivada de determinada forma de pensamento econômico, desenvolvida ao longo do século XX, revisitamos nessa seção o pensamento de Schumpeter para estabelecer uma aproximação com algumas de suas noções. Destacaram-se o desejo de conquistar e a alegria de criar como aportes fundamentais para a formação humana, nas condições emergentes do capitalismo contemporâneo. De maneira articulada, apresentaremos a seguir uma análise de quatro documentos, produzidos por agências multilaterais, destinados a orientar as reformas curriculares na

América Latina. Adquire maior visibilidade uma concepção criativa e inovadora da formação humana, que seja promotora de capacidades e oportunidades e, ao mesmo tempo, responsável pela constituição de sujeitos protagonistas para uma comunidade de aprendentes.

3. Entre capacidades e oportunidades: políticas curriculares para o Ensino Médio em questão

No ano de 2011, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) publicou um documento intitulado "Invertir en juventud", através do qual seu informe regional atribuía centralidade aos necessários investimentos a serem realizados sobre a juventude latino-americana e caribenha. Em seu prefácio sinalizava que tal objetivo apresentava-se de modo relevante na medida em que a região percebia tais investimentos como uma oportunidade e, ao mesmo tempo, uma necessidade. O investimento na juventude era dimensionado como uma oportunidade na medida em que a região demonstra, atualmente, um período de transição demográfica, no qual a quantidade significativa de pessoas acima dos quinze anos representaria um "bônus" para o desenvolvimento econômico e social. Tal como evidencia o documento, este bônus demográfico representaria "uma tremenda janela de oportunidades para os países, pois significa uma maior proporção de população com capacidade para *trabalhar, produzir, poupar e investir*" (CEPAL, 2011, p. 6).

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

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

O desafio colocado na composição do documento diz respeito à produção de investimentos na juventude, tanto em uma perspectiva individual quanto coletivamente. Assume-se um compromisso político em desenvolver políticas que produzam oportunidades e desenvolvam capacidades nos jovens latino-americanos e caribenhos. Nas palavras do prefácio do documento citado, "a capacidade para aproveitar o potencial de sua população jovem, agora, é o que definirá o futuro dos países" (CEPAL, 2011, p. 7). Sugere-se que o investimento na juventude implica em reconhecê-la como uma protagonista do desenvolvimento regional, desde que tenha seus direitos garantidos e que receba uma educação promotora de capacidades e oportunidades.

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

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

Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (**reforma de currículo e de treinamento**), grandes investimentos em infraestrutura para um **dia**

escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que **tanto testam inovações, quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis**); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para **garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho** para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, através da **orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local**. O setor privado também está apoiando **à gestão escolar baseada em resultados** (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 7-8 - grifos nossos).

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

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

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

O documento ainda reforça a importância dos países dos BRICS participarem de uma tendência mundial de construção de políticas para o desenvolvimento de habilidades. Isso se materializaria através do preenchimento de uma lacuna nas relações entre educação e trabalho, na medida em que prevejam "uma ampla gama de habilidades necessárias para o crescimento econômico e os diversos canais por meio dos quais essas habilidades podem ser adquiridas, como a formação técnica inicial e a educação profissional, a educação superior, o treinamento contínuo e o incentivo a um local de trabalho que promova a aprendizagem" (UNESCO, 2014, p. 44). Há, então, uma compreensão de melhorar a qualidade e a relevância das habilidades adquiridas na escolarização; sobretudo, ajustando-as às demandas dos mercados de trabalho.

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

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

Os protótipos sinalizam a urgência de apostar em "formas didáticas que privilegiam a atividade do estudante no desenvolvimento de suas capacidades e na construção do seu conhecimento" (UNESCO, 2011, p. 15). A inovação é assumida como característica fundamental dos currículos propostos, na medida em que, em sua percepção, "a metodologia centrada na exposição do professor e na transmissão de conteúdos ou conhecimentos acabados e descontextualizados é colocada em um segundo plano" (UNESCO, 2011, p. 15). Outro deslocamento visibilizado nos protótipos diz respeito aos conhecimentos escolares a serem selecionados que são

substituídos "pela definição de atividades de aprendizagem" (p. 22). Assim, encontramos uma centralidade das práticas desenvolvidas pelos próprios estudantes.

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

Referências:

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

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

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

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

FABRIS, E.; DALLIGNA, M. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogía y Saberes*, n. 39, p. 49-60, 2013.

FONTENELLE, I. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. *RAE*, v. 52, n.1, p. 101-108, 2012.

KERSTENETSKY, C. Desigualdade e Pobreza: lições de Sen. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 42, p. 113-122, 2000.

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

- LAVAL, C. *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós, 2004.
- LÓPEZ-RUIZ, O. O consumo como investimento: a teoria do capital humano e o capital humano como ethos. *Mediações*, v. 14, n.2, p. 217-230, 2009.
- RUIZ, A.; RAMOS, M.; HINGEL, M. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: CNE, 2007.
- SANDRONI, P. *Novíssimo Dicionário de Economia*. São Paulo: Best Seller, 1999.
- SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, R. *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.
- SILVA, R. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, v. 30, n. 1, p. 127-158, 2014a.
- SILVA, R. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica: um estudo da docência no Ensino Médio. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 945-966, 2014b.
- SCHUMPETER, J. *Joseph Alois Schumpeter - Os Economistas*. São Paulo: Nova Cultural: 1997.
- TELLO, C.; MAINARDES, J. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal. *Educação e Filosofia*, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.
- UNESCO. *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado*. Brasília: UNESCO, 2011.
- UNESCO. *BRICS: construir a educação para o futuro*. Brasília: Unesco, 2014.