

ORGANIZADORA

Graciele Marjana Kraemer

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Racismo de Estado
e Desigualdades Múltiplas



ORGANIZADORA

Graciele Marjana Kraemer

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Racismo de Estado
e Desigualdades Múltiplas



UFRGS | Grupo de Estudos
Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais



2023
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D441

Desafios da educação contemporânea: racismo de estado e desigualdades múltiplas / Organizadora Graciele Marjana Kraemer. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF
ISBN 978-65-5939-790-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97907

1. Educação. 2. Desigualdades Múltiplas. 3. Racismo.
4. Educação. 5. Vulnerabilidade. I. Kraemer, Graciele Marjana (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira - Bibliotecária - CRB-034/2023

ISBN formato impresso (brochura): 978-65-5939-790-7

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Vecstock, Wirestock - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Komu
Revisão	Marcos Cardoso Viola
Organizadora	Graciele Marjana Kraemer

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3



17

Graciele Marjana Kraemer

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI:

**BEM DE INVESTIMENTO
OU PRINCÍPIO POLÍTICO COMUM**

RESUMO

Práticas discursivas do campo da economia, da política, do direito, da gestão, do marketing, entre outros, têm conferido à educação o papel de salvaguardar a constituição de subjetividades competitivas e dinâmicas. Na contramão dessa lógica, regida sob uma perspectiva empresarial, compreende-se a escola como espaço político do comum. No presente ensaio analítico, problematiza-se como a educação, em nosso país, vem sendo ressignificada, em sua política curricular, pela primazia de uma racionalidade focada na eficiência produtiva e de resultados. Defende-se que a escola, como espaço político do comum, possibilita compreender a eficiência através de outra lente, não como valor instrumental, mas sim como valor desprovido da necessidade de resultados, afirmada no propósito da formação humana e da constituição ética do sujeito.

Palavras-chave: Formação; Competências; Comum.

INTRODUÇÃO

A educação de nosso país tem sido convocada por distintos setores, como o econômico e o político, a desenvolver práticas que se alinhem aos preceitos da tríade crescimento, aceleração e inovação. Discussões nos campos de saber da economia, da política, do direito, da gestão, do marketing e outros, conferem à educação o papel de salvaguardar a constituição de subjetividades competitivas e dinâmicas. São campos de saber que convocam a educação nacional, a partir de determinada política curricular, a dar respostas eficazes e criativas à possibilidade de o sujeito decifrar as relações institucionais de modo global.

A sociedade do século XXI, segundo Han (2017), caracteriza-se sobremaneira pelo desempenho. Sob essa caracterização, os habitantes dessa configuração social passam a ser inscritos em uma lógica empresarial, compelidos a investir permanentemente nas condições de competitividade e de flexibilidade, em um processo ininterrupto de (re)invenção de si. Considerando essa condição de vida, no presente ensaio analítico, objetiva-se tensionar a ordem discursiva que redefine a função da educação a partir da política curricular brasileira em curso nesta última década.

Para o desenvolvimento da análise, fundamentada nos estudos foucaultianos em educação, são organizadas três seções, a partir desta introdução. Na primeira, discute-se como a escola, em seu papel de constituição de modos de vida, passa a ser considerada lócus para a efetivação de um processo formativo congruente às engrenagens produtivas do século XXI. Em nosso país, assistimos a um processo de esmaecimento da formação e de fortalecimento da aprendizagem, instituído a partir de um regime discursivo que prima pela afirmação de um sujeito conectado ao utilitarismo sob medida. Com isso, os critérios em relação à formação são condicionados pela urgência de autoinvestimento condizente às demandas da estrutura produtiva e econômica.

Frente a essa condição, na seção que trata da educação como um bem de investimento, verifica-se um amplo empreendimento de setores privados; entre eles, a Fundação Lemman, o Instituto Unibanco, a Natura e o Itaú Educação e Trabalho, na organização e ajuste de políticas educacionais e curriculares para a educação nacional. Isso corrobora com o processo de esmaecimento da função do Estado na organização e na produção dos princípios da educação pública. Como resultado, o espaço escolar deixa de ser um contexto em que a primazia do princípio político do comum prepondera, em detrimento de processos de singularização da aprendizagem e investimento no desempenho pessoal.

É importante ressaltar que a analítica aqui desenvolvida não objetiva analisar as condições históricas de produção das políticas educacionais do Brasil. Em vez disso, busca-se, a partir de distintos movimentos, tensionar possíveis efeitos na constituição de modos de vida específicos. Portanto, na defesa da escola pública, destaca-se a urgência em compreender a escola como espaço político do comum. Nessa lógica, a eficiência passa a ser vista por outra lente, não como valor instrumental de desempenho, mas sim como valor desprovido da necessidade de resultados, engajado no propósito da formação humana para a vida com o outro, a partir de pressupostos humanistas.

Neste estudo, parte-se de uma leitura analítica na qual a educação brasileira tem sido investida de práticas que buscam efetivar a promoção de competências e o aperfeiçoamento do desempenho dos sujeitos. Nesse sentido, ao mirar a configuração política curricular da educação nacional, partilha-se da compreensão de Flickinger (2019, p. 162) acerca do conceito de competências, o qual considera que estas compreendem “qualificações a serviço da lógica econômica, em detrimento da vontade, da inclinação e do potencial da pessoa que busca sua formação”. O enfoque educacional em prol do desenvolvimento de competências implica questões singulares e dinâmicas na formação do sujeito. Assim, na política curricular da educação nacional, instituída pela Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), a competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 10).

Considerando a ênfase mercadológica da estrutura social atual, destaca-se que, uma vez que alcançada, a competência “difícilmente conseguirá sustentar uma carreira profissional linear; muito pelo contrário, a necessidade de reformular as competências, no aperfeiçoamento contínuo, vale, hoje, para a maioria dos profissionais” (FLICKINGER, 2019, p. 162). Diante desse aspecto, a política curricular da educação nacional investe na estruturação da finalidade educacional pela via dos direitos e objetivos de aprendizagem, assim como pelo desenvolvimento de habilidade e competências que resultam “daquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse contexto, a gramática da política curricular de nosso país tem sustentado uma diretriz discursiva em vista do estabelecimento de práticas pedagógicas que considerem tanto a necessidade de investimento nas competências individuais quanto a permanente ressignificação desses investimentos. Essa condição tem estreita relação com a dinâmica social em que cada sujeito está situado e estabelece importante inflexão produtiva para o fortalecimento do sistema de desigualdades múltiplas (DUBET, 2020). Portanto, na configuração de uma sociedade neoliberal, os princípios políticos e pedagógicos organizados pela política curricular são mobilizados por uma ordem discursiva que prima pelo desenvolvimento dos talentos individuais.

EDUCAÇÃO E DESEMPENHO

Na condição de vida do presente, a fusão entre as condições biológicas dos sujeitos e as tecnologias digitais têm instituído a organização de formas de vida que não se enquadram mais nos princípios e valores da sociedade disciplinar. A sociedade disciplinar, nos estudos de Michel Foucault, é caracterizada pela organização de instituições específicas, nas quais os indivíduos são fixados em espaços de confinamento e organizados pela lógica espaço-temporal ali estabelecida.

As instituições de confinamento criadas durante a Modernidade, como prisões, fábricas, quartéis, hospitais, asilos e escolas, que constituem em si espaços de encerramento de corpos, objetivando a transformação dos sujeitos em peças de uma maquinaria calibrada às necessidades do período histórico. Em nosso presente, parecem sofrer um processo de reconfiguração da sua finalidade. Para Sibilia (2012, p. 29), a escola, montada em vista da “transformação da carne tenra das crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial”, concretiza a organização de um “artefato sociopolítico” (SIBILIA, 2012, p. 27) registrado no regime discursivo de uma sociedade em processo de industrialização.

Na passagem do século XIX para o século XX, a educação escolarizada adquire um significado político de maior relevância que o trabalho. Pelos processos de industrialização empregados em muitos países do Ocidente, a aprendizagem é ressignificada, em vista da organização de uma norma subjetiva alinhada a dispositivos de produtividade.

Segundo Dalbosco (2019, p. 3), com o capitalismo industrial, “o sentido da educação restringiu-se, aos poucos, à preparação do aluno para determinado ofício”. Com isso, “a finalidade maior do currículo da educação escolar consistia, antes de tudo, na

preparação dos alunos para o exercício de determinadas profissões, úteis às demandas do mercado de trabalho.” (DALBOSCO, 2019, p.3). Além do capitalismo industrial, a Reforma Protestante contribuiu de maneira substancial para a instauração de um projeto escolar alinhado aos preceitos da sociedade moderna. O projeto escolar foi “fruto singular de confluência entre, de um lado, esses reformadores que propagavam sua ‘ética protestante’ diante dos portões da modernidade e, de outro, as ideias esclarecidas que impulsionavam o Iluminismo” (SIBILIA, 2012, p. 31).

Entretanto, no decurso das remodelações sociais modernas, as lutas travadas em torno de regimes políticos e as transformações das práticas rotineiras e das relações humanas condicionam um processo de “emancipação” dos sujeitos das tradições herdadas. Esse processo encontra-se filiado a um panorama de mercantilização das relações sociais e de urbanização. Por meio do desenvolvimento da democracia política e do capitalismo, “o homem moderno se dividiu em dois: o cidadão dotado de direitos inalienáveis e o homem econômico dotado de seus interesses, o homem como ‘fim’ e o homem como ‘instrumento’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 323). Nessa condição, são constituídos certos modos de ser e de estar no mundo, equipados para produzir conforme previsto pelo projeto do capitalismo moderno.

Contudo, com o capitalismo moderno, o mercado se estabelece como “força social, política e cultural dominante” (DALBOSCO, 2019, p. 6). Com isso, são instituídas nas relações humanas, normatizações definidoras da eficácia por meio de práticas de “educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer” efetivando uma “forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324). Nesse cenário, o mercado assume o papel de força de orquestração da sociedade, pois lhe cabe regular “as amplas forças sociais, [e] controlar também o Estado, as instituições formais de ensino, o modo de ser do professor e, em sentido mais amplo, a própria vida dos indivíduos” (DALBOSCO, 2019, p. 6).

Com a crise que se instaura após o final da Segunda Guerra Mundial, muitos países redefinem a centralidade dos papéis assumidos pelas instituições modernas acima referenciadas. Nessa condição, o mercado gradativamente assume uma nova forma de fazer-se presente. Por meio de uma racionalidade neoliberal, lança o modelo de governança empresarial e estabelece “tanto a reconfiguração do Estado e das instituições formais de ensino como a produção de novas subjetividades, desenvolvendo com isso novas formas de assujeitamento do ser humano” (DALBOSCO, 2019, p. 06). Conforme Deleuze (2013), na passagem do século XX para o século XXI, assistimos à organização de um regime de vida inovador – organizado pelas tecnologias digitais e eletrônicas – em que o culto da performance impregna os processos de subjetivação.

O capitalismo adquire formas mais dinâmicas de ação, em que o excesso de produção e de consumo se tornam importantes vias para um processo de entronização da empresa como modelo de instituição. Isso requer outros corpos e outras subjetividades, com os avanços tecnocientíficos e a globalização dos mercados, deixa de estar em cena “um tipo de corpo e um modelo de subjetividade cujo cenário privilegiado transcorria em fábricas e colégios, e cujo instrumental mais valorizado era a palavra impressa em letras de fôrma” (SIBILIA, 2012, p. 49). Constituem-se, assim, subjetividades performáticas, competitivas e dinâmicas, em que a grade de inteligibilidade econômica passa a abranger distintas dimensões sociais, e a noção de investimento no capital humano se estabelece como princípio subjetivo.

Segundo Lopes (2018, p. 148-149), por meio da configuração de uma racionalidade governamental neoliberal, a sociedade ocidental da última década do século XX “mostra-se pródiga na invenção de mecanismos capazes de se atualizarem em circunstâncias adversas e competitivas”. Na configuração de formas dinâmicas de capitalismo, a performatividade toma um papel central e faz com que “estruturas sociais interpessoais e relações sociais

[sejam] substituídas por estruturas informacionais e indicadores de desempenho”, instaurando-se, assim, o “princípio de inteligibilidade das relações sociais” (BALL, 2013, p. 138).

O culto ao desempenho pessoal requer resultados eficazes e de destaque a partir de critérios que se organizam em torno do “custo-benefício e outros parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais” (SIBILIA, 2012, p. 46). No culto ao desempenho, regra de sobrevivência da sociedade do século XXI, a subjetividade dos indivíduos constitui-se com base em uma racionalidade empreendedora. Essa racionalidade enfoca as aptidões dos indivíduos, considerando a satisfação dos parâmetros sociais, políticos e econômicos requeridos. Frente a essa dinâmica, a formação passa a ser mobilizada a partir de novas engrenagens em que

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse sentido, em prol do crescimento econômico, o sujeito empreendedor é compelido a encarnar “o homem voltado ao futuro, que enxerga no incerto, está engajado na ação arriscada, subverte as hierarquias instituídas, abrindo novos mercados ou lançando novos produtos” (EHRENDBERG, 2010, p. 61). Para isso, além das competências técnicas, as capacidades intersubjetivas devem ser incessantemente trabalhadas e ampliadas, em vista da distinção individual em organizações econômicas e empresariais. Os sujeitos passam a ser inscritos em uma racionalidade que os converte em empresários de si mesmos, pois,

no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 16).

Para que a rentabilidade da lógica empreendedora possa ser consolidada, são propagados critérios para investimentos pessoais, como os investimentos na resolução de problemas, na proatividade, no tratamento e compreensão de distintos dados e informações, na comunicação, no desenvolvimento de habilidade sistêmicas e criativas, entre outros. No texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental, esse investimento constitui-se na matriz normativa que define as aprendizagens essenciais para os alunos. Assim, estabelece-se que as aprendizagens essenciais “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8). Apesar de o documento da Base não instituir metodologias pedagógicas a serem efetivadas para o desenvolvimento de competências, ele orienta que essas metodologias sejam ativas, pois o foco no desenvolvimento de competências prima por ações que possam ser aplicáveis para que os resultados sejam alcançados de modo efetivo.

Essa perspectiva alinha-se à formação prevista para a cidadania global, ou seja, segundo a Unesco, é necessário que a educação para o século XXI objetive o desenvolvimento de algumas competências, abarcando

habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de múltiplas perspectivas, que reconheça diferentes dimensões, perspectivas e ângulos de questões (como habilidades de raciocínio e de resoluções de problemas, apoiadas por uma abordagem de múltiplas perspectivas); habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação e aptidões para networking e para a interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (como empatia global e sentimento de solidariedade); e capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável, a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (como sentimento de compromisso e habilidades de tomadas de decisão) (UNESCO, 2015, p. 16).

Ao olharmos para essa finalidade constitutiva da política educacional, distintos tensionamentos podem ser desenvolvidos. Contudo, verifica-se que o enfoque na organização de processos educativos para as demandas de mercado, em que a educação é condicionada à finalidade de bem de investimento, é uma discussão a ser aprofundada na seção seguinte.

EDUCAÇÃO COMO BEM DE INVESTIMENTO

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de *processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea* (BRASIL, 2017, p. 16, grifos da autora).

(...) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia

e competência, *incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora* (BRASIL, 2017, p. 20, grifos da autora).

A partir dessa envergadura da política curricular nacional, a escola, em sua função política de condução das condutas dos sujeitos escolares, “se torna, por excelência, uma instituição conveniente ao governo, que opera sobre um campo de possibilidades que permite a regulação do comportamento dos sujeitos” (WITCHES; LOPES; COELHO, 2019, p. 5). Portanto, uma complexa maquinaria organizada por meio de dispositivos multiformes – currículo, políticas, recursos, metodologias, saberes e estratégias pedagógicas – que condicionam processos subjetivos mediante regras instituídas em um organograma político e econômico global. Nessa condição, Sibilía (2012, p. 52-53), alerta-nos para a necessidade de alinhamento a esse organograma, caso contrário, “a escola sofre de modo particularmente intenso a angústia implícita de guardar seu próprio atestado de óbito, enquanto as ‘novas forças’ se apinham do lado de fora e ameaçam desbaratá-la”.

A organização curricular da escola, em uma racionalidade econômica neoliberal, concebe um processo de formação de condutas humanas “cada vez mais competitivas, adaptativas, flexíveis, acessíveis, criativas, empreendedoras, financeiras, desejanças, aprendizes, autossustentáveis, excludentes, mas também formas subjetivas solidárias e ocupadas em criar formas de vida alternativas” (LOPES, 2018, p. 145). Para tal, a escola passa a ser convocada a proporcionar estruturas que viabilizem

uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como

competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2017, p. 468).

Assim, a condição econômica e tecnológica que caracteriza o nosso presente, alinhada às perspectivas de futuro, demanda a formação de sujeitos com uma visão de mundo ampla e conectada. São sujeitos que devem ser preparados para lidar proativamente com um ritmo mais dinâmico de aprendizagem, de trabalho, vida, experiências sociais e investimento nos avanços tecnológicos. Um processo formativo em que todos

reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2017, p. 468).

É na ordem da instrumentalização cognitiva, fomentada pelo desenvolvimento de habilidades e competências nos sujeitos, que os investimentos operados pela política curricular objetivam constituir subjetividades aptas às necessidades do século XXI. Sujeitos cuja formação deve estar alinhada a “um modo diferente de metamorfose do mundo [...] do novo otimismo determinista tecnológico, moldado por uma saudável ignorância do impossível” (BECK, 2018, p. 85).

Portanto, esses sujeitos são necessariamente condicionados a inscrever seu modo de vida e de participação no jogo econômico pela sua “potencial capacidade [...] e de suas instituições para resolver os problemas da existência com crescente precisão e eficiência” (BECK, 2018, p. 85). Eficácia, previsibilidade, proatividade, capacidade desafiadora, criatividade e flexibilidade são diretrizes essenciais para que o investimento formativo seja consolidado em consonância com o desenvolvimento tecnológico em curso.

Assim, é a “normatividade econômico-empresarial” (GADELHA, 2009, p. 180) que forja modos de vida e de participação dos sujeitos nos distintos espaços. Por meio da reconfiguração do capitalismo nas últimas décadas do século XX, nota-se um processo de reestruturação do Estado e de redefinição da noção de público. Com isso, a educação deixa de ser materializada como “bem público inquestionável, voltada para a formação humana e cidadã, [e transforma-se] aos poucos em grande negócio lucrativo, administrado pelos mesmos princípios da governança empresarial” (DALBOSCO, 2019, p. 7).

Nessa linha, a Unesco tem alertado para a “crescente necessidade de reconciliar as contribuições e as demandas dos três reguladores do comportamento social: sociedade, Estado e mercado” (UNESCO, 2016, p. 10). Para tal, destaca-se que “a preocupação com o conhecimento – compreendido como o conjunto de informações, compreensão, habilidades, valores e atitudes adquiridos por meio da aprendizagem – é essencial para qualquer discussão sobre o propósito da educação” (UNESCO, 2016, p. 10).

A estratégia política que vem regimentando o papel da educação em nosso país institui e normatiza a lógica gerencial como matriz de inteligibilidade da função social da escola. Com isso, a financeirização do modo de vida dos sujeitos inscreve a formação no rol de investimentos de ordem especulativa e predatória dos recursos fomentados pelo Estado.

O modelo de mercado dissemina-se em distintos domínios da vida – relação com o conhecimento, dimensões específicas da condição humana, formas de estruturação e de condução das condutas – em que a relação com a economia se institui como princípio organizador do comportamento humano. Nesse quesito, o Estado, articulado a distintas instituições de financeirização da vida, promove a difusão da regra concorrencial, subjetiva formas de vida e firma o investimento permanente nas competências individuais como norma. Para tal,

aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório (BRASIL, 2017, p. 487).

O organograma curricular estabelecido pela BNCC demonstra o alinhamento político da educação brasileira ao que os organismos internacionais estabelecem, considerando uma agenda global para o século XXI. Trata-se de um documento normativo que promove um processo de esfacelamento do pluralismo étnico e cultural das diferentes regiões brasileiras e que reforça um sistema de desigualdades múltiplas. O caráter normativo do documento inscreve a estrutura curricular brasileira em uma base pedagógica que prima pela estruturação calculada da formação humana. Na peculiaridade desse percurso, cada sujeito passa a ser compreendido como um importante operador de seu processo formativo, sendo um agente ativo no desenvolvimento das aprendizagens requeridas, curvado à lógica da racionalidade neoliberal, “o sucesso de qualquer um é mérito do próprio indivíduo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 39).

Gert Biesta (2012, p. 812), ao analisar a tendência de focalizar as discussões na mensuração e na comparação de resultados educacionais, destaca o “impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores”. O que efetivamente isso significa? Tornar o processo educacional alinhado às diretrizes da eficácia consolida uma política de investimentos em que os recursos humanos devem ser “formatados” de modo ajustado à racionalidade econômica em curso. Frente a isso, não basta apenas “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 14). É uma condição de nosso tempo desenvolver competências que tornem cada sujeito um autogestor de seu próprio

desenvolvimento. Com isso, o ajuste subjetivo aos preceitos do mercado efetiva-se tanto nas questões motivacionais quanto na formação cognitiva. É na contramão disso que são desenvolvidos argumentos em prol de uma educação como princípio político do comum.

EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO POLÍTICO DO COMUM

Repensar o propósito da educação e a organização da aprendizagem nunca foi tão urgente (UNESCO, 2016, p. 9). No que se refere à educação e à aprendizagem, significa ir além da estreita visão utilitarista e economicista, buscando integrar as múltiplas dimensões da existência humana. Essa abordagem enfatiza a inclusão de pessoas frequentemente discriminadas – mulheres e meninas, povos indígenas, pessoas com deficiência, migrantes, idosos e pessoas que vivem em países afetados por conflitos. Ela requer uma abordagem aberta e flexível à aprendizagem, tanto ao longo da vida quanto em todos os seus aspectos: uma abordagem que ofereça a todos a oportunidade de concretizar seu potencial para construir um futuro sustentável e uma vida digna. Essa abordagem humanista possui implicações para a definição de conteúdo de aprendizagem e as pedagogias utilizadas, bem como para o papel de professores e outros educadores (UNESCO, 2016, p. 9).

As experiências alocadas no desenvolvimento tecnológico e humano, bem como a centralidade no dinamismo e na performance individual que caracterizam as duas primeiras décadas do século XXI, abrem fissuras para distintos questionamentos sobre os encaminhamentos sociais, econômicos e políticos de países como o Brasil. Diante dos altos índices de desigualdade social, parece cada vez mais urgente e necessário (re)pensar o papel assumido por diferentes instituições, incluindo a escola.

Nessa condição, defende-se que um dos maiores desafios deste novo século será considerar o conhecimento e a educação como um princípio político comum. Essa inclinação nos provoca a compreender que a “criação de conhecimento, sua aquisição, sua validação e sua utilização são comuns a todas as pessoas, como parte de um esforço coletivo da sociedade” (UNESCO, 2016, p. 10). Na contramão da lógica empresarial, que imprime uma “subsunção formal e real da subjetividade ao capital, transformando os cérebros, detentores do conhecimento, em capital fixo do sistema e meio de produção de mais-valia” (JUNGES, 2018, p. 11), primar pelo conhecimento como um princípio político comum constitui movimento político urgente de afirmação de uma sociedade plural.

Para isso, resgatar a compreensão da escola como uma invenção “particular da pólis, que consiste em oferecer ‘tempo livre’ para aqueles que, de acordo com o seu berço e seu lugar na sociedade, não poderiam dispor de tal tempo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 107), transgride a lógica de privilégio historicamente difundida. Instituir o papel formativo da educação na contramão de direcionamentos mercadológicos pressupõe concebê-la “como modo de pensar sobre a vida e a existência dos envolvidos, e não somente como preparação para um ofício determinado” (DALBOSCO, 2019, p. 2). Portanto, o papel formativo assumido pela escola a partir do princípio político do comum, encontra-se alicerçado em práticas que, desde uma perspectiva humanista, forjam a produção subjetiva de cidadãos responsáveis eticamente uns com os outros, comprometidos com as causas humanitárias e ecológicas e que investem na promoção da justiça social.

Na análise dos discursos políticos e curriculares da educação, que ditam seu papel para o século XXI, a possibilidade de tensionar e pensar a escola como um espaço que se inscreva em um modelo de efetivação da justiça social, requer articular a formação humana e a inovação. Em vista da formação como perspectiva de afirmação do humano, recuperam-se princípios próprios da matriz disciplinar,

como a atenção, o estudo, a dedicação e o cultivo da ética e da afirmação política pelo princípio da *pólis* grega. Além dos aspectos disciplinares, vale destacar a relevância no incremento do repertório cultural, social, político e histórico. Compreende-se nesse aspecto, que o comum, como um princípio político, encontra-se desvinculado de artefatos exteriores ao sujeito, uma vez que ele está implicado com princípios éticos e políticos reiteradamente acionados pela função social da escola. Assim, o princípio político do comum converte-se em um exercício público de responsabilidade e de coobrigação ética do sujeito consigo e com os outros.

Em vista da constituição desse repertório formativo, a função política da educação compromete-se com a organização de práticas que subvertem a centralidade da produção de conhecimentos de matriz utilitarista e de respaldo operacional do mercado. Pelo princípio político do comum, a função política da educação encontra-se implicada com princípios desvinculados do referencial adotado pelo Estado. Muito além disso, são princípios envoltos às demandas sociais que, por sua vez, incrementam vínculos culturais e políticos mais amplos. Entender a escola como um espaço político do comum requer inscrevê-la em uma proposição política de coobrigação com todos aqueles engajados na mesma tarefa, qual seja, de formação humana e a promoção da justiça social a partir de uma perspectiva cidadã.

Sob este prisma, busca-se investir no distanciamento conceitual da tese do capitalismo cognitivo. Na lógica do capitalismo cognitivo, a cooperação é um processo exterior, social e comum, desenvolvido fora dos locais de produção. Segundo essa tese, a criação de valor não depende mais do capital fixo, mas do uso comum dos saberes que os trabalhadores possuem e incorporam. Produzindo-se o imaterial – conhecimentos, imagens, afetos etc. –, produz-se a subjetividade humana. Ao capital, cabe a função de captar e distribuir rendimentos, sendo o fator determinante da produção contemporânea a cooperação de cérebros.

Cabe lembrar que a organização do trabalho em nosso presente tem como fonte principal de valor a criatividade e a autonomia, e não mais o capital fixo. O capital encontra-se entalhado no desenvolvimento dos conhecimentos – estes, por sua vez, são incorporados no processo de valorização do capital –, tornando-se um dos elementos de base do capital humano. Arrolados na lógica de ampliação do capital humano, os sujeitos são governados como capitais individuais, em uma relação de concorrência e cooperação em vista da produção do máximo desempenho econômico.

A escola, entendida a partir do princípio político do comum, não encaminha suas práticas por princípios econômicos, mas por princípios que promovem o direito comum mundial, desvinculado da soberania do Estado. A soberania do Estado, ao impor seus próprios interesses, desabilita possibilidades de articulação do direito comum mundial. Com isso, a escola a partir do princípio político do comum coloca sob suspensão pactos e declarações formativas implicadas com o Estado e aciona ações com vínculos sociais, culturais e políticos pelo prisma da nação, sustentada na cooperação e na justiça social.

O comum, como um princípio que institui a capacidade de cooperação coletiva articulada para melhorar a qualidade de vida de todos, imprime a necessidade de uma atividade de deliberação pela qual os homens se esforçam por determinar juntos àquilo que consideram justo e necessário ao contexto social (DARDOT; LAVAL, 2018). Nessa lógica, as coisas comuns não constituem uma categoria jurídica, mas sim compreendem práticas alocadas naquilo que favorecerá a todos. Dito de outro modo, não se trata de ações para favorecer a todos, mas ações de todos. Portanto, ao considerar-se a escola como um espaço político do comum, não é almejado que ela se constitua em um fim que determine um bem comum. Muito pelo contrário, a escola assume um princípio que faz buscar um objeto, o bem comum que está implicado com “a construção de novas formas de organização política” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 560).

Nessa condição, o princípio político do comum não pode ser compreendido como uma coisa, um bem ou algo de que nos apropriamos. É tudo que, em um dado momento, uma coletividade decide compartilhar; o princípio político do comum está inscrito nas práticas e na ação política operada no espaço escolar. Nessa lógica, a escola organiza-se como espaço de reciprocidade, fundamentado em uma política de responsabilidade ética com o outro e com o meio. Para tal, a educação deve visar “à alfabetização cultural, baseada no respeito e na igual dignidade para todos, contribuindo para tecer em conjunto as dimensões sociais, econômicas e ambientais do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2016, p. 13).

A partir dos estudos desenvolvidos por Biesta (2012), partilha-se da preocupação de que se torna urgente reconectar a finalidade da educação. Para o autor, apesar de ser complexa, a finalidade da educação parte da articulação de três funções: qualificação, socialização e subjetivação (BIESTA, 2012). A articulação entre essas funções pode ser uma rota para pensar a escola como um espaço que coloca em operação dispositivos para o princípio político do comum, sustentado na atualização ativa da ação política (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 249).

Assim, é necessário compreender a escola como um espaço onde a coletividade compartilha o compromisso com o ensino, a condução pedagógica, o fortalecimento do repertório pedagógico e o reconhecimento dos direitos sociais a partir da qualificação, socialização e subjetivação. Essa compreensão não descarta a necessidade de eficácia educacional, sendo ela deslocada de seu valor instrumental (BIESTA, 2012). O enfoque da eficácia é outro – como valor, desprovido da necessidade de apresentar exclusivamente resultados –, ele está implicado com “valores acerca de objetivos e propósitos da educação” (BIESTA, 2012, p. 813), deslocados da ênfase na linguagem da aprendizagem.

Essa questão convoca a ressignificar discursos que primam pela eficácia, por resultados imediatos e por respostas alinhadas

às demandas do mercado. Pensar em práticas que reforcem a articulação coletiva e o fortalecimento do repertório cultural, político e social, implica na estruturação da condução pedagógica a partir da promoção da cidadania.

Para tanto, é fundamental considerar o alerta de Nussbaum (2015, p. 12), pois “nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas. O acesso ao ensino de qualidade é uma questão permanente em todas as democracias modernas”. Na mesma linha de Nussbaum, vale o destaque que Hamilton já nos trazia no início do século XXI. Sendo ele, a sociedade de aprendizagem pode ser compreendida como uma fantasia, pois essa lógica “funciona com algumas pessoas por algum tempo, mas dificilmente funcionará para todo mundo, o tempo todo. Fazer da invenção um sucesso exige que os fracassos sejam reduzidos a níveis aceitáveis para seus clientes potenciais” (HAMILTON, 2002, p. 194).

Se a finalidade da educação estiver permeada por uma lógica que preza a ênfase no investimento, torna-se condição necessária compreender a “redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2012, p. 815). Na racionalidade econômica neoliberal, a luta pela existência e pela participação requer a promoção de oportunidades para a competição, o que se constitui uma lei natural de programação estratégica das ações dos indivíduos pela via do darwinismo social (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54). Nisso, não se trata de lutar pela igualdade, mas pela sobrevivência a partir do investimento permanente em uma subjetividade empresarial, pois apenas aos protagonistas é prevista a possibilidade de recompensa. No darwinismo social, a competição é “a norma geral da existência individual e coletiva”, e a adaptação do sujeito a esta norma é “a palavra de ordem da conduta individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54).

É na contramão do darwinismo social que é defendida a ideia da escola como um espaço político do comum. Nesse contexto,

o valor da eficiência reside no propósito da formação do humano articulado à responsabilidade com as demandas sociais, éticas e ambientais da coletividade. Essa responsabilidade não pode ser entendida a partir de uma busca pela delimitação das especificidades de cada sujeito (branco, negro, amarelo, surdo, ouvinte, cego, autista) ou de cada espaço. Ela é muito mais ampla, pois parte de uma leitura analítica dos limites das próprias ações e das práticas desenvolvidas, assim como dos investimentos que temos operado para viver com o outro em uma sociedade que se configura de modo cada vez mais individualista.

Em um contexto político marcado pelo aumento das taxas de analfabetismo, pelas condições socioeconômicas que potencializam os níveis de pobreza de grande parcela da população, pela intensificação dos problemas ambientais, como os exacerbados níveis de envenenamento de lençóis freáticos, as queimadas e a destruição alargada da floresta Amazônica, verifica-se que “o agente da metamorfose do mundo é a interminável história do fracasso” (BECK, 2018, p. 32). Nessa lógica, parece necessário e urgente repensar a experiência formativa com a qual a educação escolar deve estar comprometida. Isso implica em compreender que a formação não pode ser convertida em uma forma de vigília permanente dos ditames sociais, políticos e econômicos de nosso presente.

A experiência formativa está relacionada com uma forma de cultivo de saberes que se efetivam em uma outra dimensão, “cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista” (ORDINE, 2016, p. 9). Se assumimos “o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” (HAN, 2017a, p. 27), não nos damos o direito de desobedecer (GROS, 2018). Em um contexto social e econômico complexo como este, torna-se urgente e necessário atentar ao fato de que “uma educação vendida como um bem de investimento que não tem retorno econômico para a maioria dos compradores é, de maneira muito simples, uma fraude” (STANDING, 2020, p. 109).

Na contramão dessa envergadura política da educação, o princípio político do comum firma uma ética política do sujeito em relação à coletividade e à sociedade. Ele condiciona a construção de formas de vida colaborativas e cooperativas implicadas com o cultivo de saberes históricos, sociais e políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensaio analítico proposto, verifica-se que os mecanismos postos em funcionamento pela política curricular de nosso país estão estreitamente alinhados a estratégias de subjetivação mercadológica, em que a responsabilização pelo sucesso ou fracasso, em termos educacionais, é revertida ao sujeito. Nesse contexto, o que se evidencia é um processo generalizado de desmobilização do sentido e do significado de práticas coletivas na escola. Em vista disso, sublinha-se a necessidade de ressignificar a função da escola, que tem primado por processos de individualização da aprendizagem com a inserção de novas tecnologias, instrumentos pedagógicos aprimorados e metodologias pautadas em princípios performativos. Evidentemente, não é possível desconsiderar a relevância dessas questões, mas parece urgente repensar os rumos que a educação vem assumindo frente a essa ordem discursiva que enfatiza o sucesso do desempenho individual.

Portanto, uma das questões centrais é compreender que o conceito de competências está estreitamente afinado ao conceito de capital humano. Isso sublinha que, em vista do aprimoramento necessário às demandas do século XXI, além dos componentes cognitivos, os componentes afetivos devem ser amplamente trabalhados e considerados no investimento em capital humano. A educação, então, compreendida como bem de investimento, assume a responsabilidade de abastecer o mundo empresarial com perfis profissionais que

investem em seu capital humano de modo cada vez mais ajustado às demandas requeridas. Essas demandas se sobrepõem às questões humanas da formação do sujeito, pois são elas que, na lente de uma leitura econômica, garantem o desenvolvimento da economia e da sociedade. Por isso, observa-se a primazia de conhecimentos específicos, das capacidades dinâmicas e de saberes apropriáveis pelo mundo tecnológico sobre aspectos sociais, culturais e históricos que mobilizam formas dinâmicas de ação social.

Há, portanto, um movimento político na educação brasileira que valoriza a homologação de uma base tecnicista dos conhecimentos. Os conhecimentos, quando encapsulados em processos pedagógicos específicos, são organizados e estruturados em níveis de assimilação, condicionados pelas capacidades dos indivíduos.

Assim, se a administração empresarial do capital humano parece condicionar as práticas operadas no sistema educacional brasileiro, principalmente pela política curricular em curso, na contramão, ainda permanecem fissuras para se pensar a formação do humano de forma abrangente e mais distanciada da prevalência econômica. Destacar a função política da escola, frente aos desafios do século XXI, requer partir de chaves de leituras distintas – antropológicas, sociológicas, filosóficas, culturais, políticas e também econômicas. Essas chaves possibilitam a coexistência de experiências distintas, mas que encaminham para a reciprocidade coletiva.

Considerando-se o que se apresentou nesta análise, se as competências remetem às qualificações dos sujeitos, tendo em vista a dinamicidade como característica que marca o mundo contemporâneo, a necessidade de reformulá-las continuamente abre as possibilidades para investimentos em prol da dignidade humana das parcelas populacionais discriminadas negativamente. Este é um dos caminhos potentes para (re)pensar a educação do século XXI: o humano, constituído na articulação entre o biológico, o social, o cultural e o ecológico, requer considerar capacidades mais amplas que puramente as

cognitivas, e isso implica compreender o humano articulado ao meio em que vive e ao mundo que habita. Um caminho promissor para que se possa repensar o desenvolvimento de uma nação que nos últimos anos tem ampliado consideravelmente o fosso entre sujeitos bem-sucedidos e sujeitos em condições de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. **Foucault, power, and education**. New York: Routledge, 2013.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do Mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BIESTA, Gert. Boa Educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, 2012, p. 808-825. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Instructio, Libertas e Exercício docente na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019, p. 1-20.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: Ensaio sobre a Revolução no Século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DUBET, François. **O Tempo das Paixões Tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.
- EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019. p. 159-174.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GROS, Frederic. **Desobedecer**. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 224 p.

HAMILTON, David. O Revivescimento da Aprendizagem? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 187-198, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JUNGES, José Roque. O modelo atual de capitalismo e suas formas de captura da subjetividade e de exploração. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 16, n. 277, v. 16, p. 3-16, 2018.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. (In)utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. 1 ed. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 143-155.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

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

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global**: preparando os alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Repensar a Educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO, 2016.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini; COELHO, Orquídea. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-16, 2019.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriana Arioli

Possui graduação em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2011) e Bacharelado em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente é tradutora intérprete de língua de sinais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora do Incluir - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais como tradutora intérprete, e na docência em escolas de surdos na modalidade de Educação Bilíngue. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação da UFRGS, na linha dos Estudos Culturais em Educação.

E-mail: adriana.arioli@ufrgs.br

Alexandre Bica Pires

Licenciado em História. Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: professoralexandrelica@gmail.com

Ânderson Barcelos Martins

Bacharel e Licenciado em Filosofia. Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: andersonbarcelosmartins@gmail.com

Beatris Gattermann

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Instituto Federal Farroupilha.

E-mail: beatris.gattermann@iffarroupilha.edu.br

Bruna da Silva Branco

Licenciada em Letras Libras e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: bbrunabranco@gmail.com

Cláudio Gerhardt

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenador pedagógico do Ensino Fundamental em São José do Hortêncio.

E-mail: claudio.gerhardt@e.du.saojosedohortencio.rs.gov.br

Cristiano Pereira Vaz

Licenciado em Letras Libras e doutorando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: cristianovazz@hotmail.com

Deise Andréa Enzweiler

Doutora (CAPEX/PROEX) e Mestre (CNPq) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). Foi bolsista de graduação do Programa Erasmus Mundus Brasil na Universidade Técnica de Dresden (Alemanha), cursando disciplinas das Ciências da Educação. É fluente em Língua Inglesa, com aprovação recente no TOEFL. Atualmente, tem desenvolvido pesquisas sobre aprendizagem, políticas de inclusão e desigualdades escolares. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIATE).

E-mail: deiseandrea@gmail.com

Eliana Pereira de Menezes

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2011); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2005); graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2001). Professora Associada 2 do Departamento de Educação Especial/EDE da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC/UFSM e pesquisadora do GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão/UNISINOS, os quais integram a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIATE).

E-mail: eliana.menezes@ufsm.br

Elisabel Borba de Siqueira Moura

Atua como coordenadora e GTM do PIM (Primeira Infância Melhor) no município de Alvorada-RS e professora de Língua Portuguesa na EJA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

E-mail: elisabelsiqueira@hotmail.com

Estela Kohlrausch

Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação sob orientação de Johannes Doll (2021, bolsista CNPq), especialista em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado (Centro Universitário Senac) e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (FURG). Possui graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (2007) e bacharelado em Música, instrumento viola, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente cursa Pedagogia (UFRGS). Tem experiência como educadora musical e interesse nas áreas de: Educação, Envelhecimento, Perspectiva do Lazer Sério e Música.

E-mail: estela_violista@yahoo.com.br

Gabriella Kneipp

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: gabi.mk@hotmail.com

Gilda Maria Schirmann Henn

Professora de História da rede estadual de ensino de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

E-mail: gildashenn@gmail.com

Graciele Marjana Kraemer

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2017). Graduada em Educação Especial deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2003). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS) e líder do Grupo de Estudos em Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE/UFRGS/CNPq).

E-mail: graciele.kraemer@gmail.com

Isabella Almeida dos Santos

Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: isastefanos@gmail.com

Jaqueline Mesquita Preto

Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: jaqueleitura21@gmail.com

Juliane Andresa Alves Nunes

Formação em Letras e Pedagogia. Pós-graduada em Tradutor intérprete de Libras e Orientação e supervisão escolar. Atuante como intérprete de Libras e como professora na disciplina de Língua Portuguesa em escola especial para surdos. Estudante do mestrado acadêmico em Educação na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Estudos Culturais.

E-mail: julianeaanunes@gmail.com

Leandra Gomes Gonçalves

Bacharel em Comunicação Social e Licenciada em Português. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: leandragoncalves@gmail.com

Letícia Gomes Farias

Graduada em Artes Visuais Licenciatura e Pedagogia anos iniciais. Possui especialização no Uso de Mídias na Educação, tendo realizado todos os cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente integra o quadro de professores do Município de Porto Alegre, atuando na EMEF Deputado Victor Issler onde exerce a função de supervisora das turmas de anos iniciais e professora de arte educação da Educação de Jovens e Adultos. Foi professora de artes visuais do quadro estadual, atuando nas escolas Porto Alegre e Antão de Faria nos anos 2009 e 2010. Tem experiência na área de Educação com ênfase nas temáticas: cultura e arte africana e afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista e ações afirmativas no campo da educação.

E-mail: superleticiaprofessora@gmail.com

Lidiane da Silva Braz

Professora de Educação Especial da rede pública de Ensino de Santa Maria/RS; Doutoranda em Educação do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: brazilidi34@gmail.com

Luciana Pereira Vaz

Licenciada em Letras Libras e mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: kalupink2@gmail.com

Luciane Bresciani Lopes

Licenciada em História. Mestra em Educação. Doutorando em Educação. Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: lbresciani@gmail.com

Maitê Cezar da Silva

Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: maitecezar@gmail.com

Nelza Jaqueline Siqueira Franco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Computação, Especialista em Mídias na Educação e em PROEJA Professora de Anos Iniciais e de Ciência da Computação da Rede Municipal de Porto Alegre.

E-mail: nelzajaqueline@gmail.com

Paulina dos Santos Gonçalves

Graduada em Serviço Social, Especialista em Direito da Criança e do Adolescente (FMP), Mestra em Educação pela UFRGS e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: paulinasantgo@gmail.com

Renan Vieira de Santana Rocha

Psicólogo Sanitarista (UFBA). Doutor e Mestre em Saúde Coletiva (UFBA). Especialista em Saúde Coletiva (UFBA), em Gestão em Saúde (UNEB), em Estudos Étnicos e Raciais (IFBA) e em Psicologia em Saúde (CFP). Docente da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

E-mail: renanvsr@gmail.com

Tânia Conceição de Souza Barreto

Graduada em Ciências da Natureza, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: tbarreto67@yahoo.com.br

Wallace Ramos

Doutorando em Educação na UFPR, Linha Linguagem, Corpo e Estética. Mestre em Educação pela UFPR, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Possui graduação em Licenciatura em EDUCAÇÃO FÍSICA pela UFPR, PEDAGOGIA pela UFPA e em FONOAUDIOLOGIA pela Universidade da Amazônia.

E-mail: wklramos@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação política 12, 91, 190, 302
 acessibilidade 188, 201, 206, 207, 208, 218, 219, 221, 222, 225, 231, 236, 237, 244
 acesso 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 90, 91, 92, 96, 108, 109, 153, 178, 179, 204, 206, 212, 218, 219, 224, 225, 226, 227, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 256, 273, 303
 ações afirmativas 220, 221, 234, 235, 236, 237, 238, 312
 análise do discurso 269, 272, 276
 ancestralidade 103, 105, 106
 aprendizagem 78, 203, 208, 212, 214, 218, 219, 224, 226, 227, 228, 231, 246, 278, 279, 285, 286, 287, 288, 292, 295, 296, 298, 302, 303, 305, 310
 autoimagem positiva 147

B

branqueamento 110, 145, 149, 155

C

Carnaval 102, 103, 104, 105, 106, 119, 120
 classes sociais 12, 39
 conflitos armados 26, 270
 corpos 15, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 71, 72, 80, 83, 86, 88, 94, 95, 99, 103, 106, 117, 124, 141, 142, 147, 163, 165, 166, 168, 178, 271, 288, 290
 crise imigratória 54, 55, 56, 66

D

democratização escolar 36, 51
 descolonização 104, 105, 107, 118, 119, 120
 desconstrução de estereótipos 102, 111
 desigualdades 12, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 93, 123, 125, 128, 133, 136, 137, 179, 220, 224, 225, 230, 242, 245, 247, 257, 287, 297, 310

Desigualdades Múltiplas 12, 13, 124, 171, 172, 184
 deslocamento forçado 270
 direitos básicos 86, 90, 93, 270
 discriminação racial 111, 118, 130, 132, 135
 diversidade 28, 56, 68, 76, 119, 137, 155, 178, 179, 180, 194, 234, 237, 259, 261, 262, 280, 281
 divindades africanas 103, 104, 106, 119

E

educação 13, 34, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 72, 73, 76, 84, 89, 91, 92, 93, 105, 126, 130, 139, 154, 171, 174, 177, 180, 181, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 216, 218, 220, 221, 226, 227, 228, 230, 235, 236, 241, 247, 248, 271, 275, 276, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312
 educação básica 44, 47, 154, 203, 207, 208, 228, 235, 247, 276
 Eixo Sul Global 17, 19, 29
 Enem 234, 235, 238
 enquadramentos 95, 160, 161, 190, 198, 233, 240, 242, 243, 251, 257, 258
 ensino 37, 44, 71, 77, 78, 89, 90, 92, 105, 132, 154, 176, 181, 197, 204, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 224, 226, 227, 230, 234, 235, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 269, 271, 272, 274, 275, 278, 289, 290, 292, 293, 302, 303, 311
 ensino superior 211, 212, 214, 215, 218, 219, 224, 226, 227, 230, 234, 235, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 247, 271, 275
 epistemicídio 18, 109
 Epistemologias do Sul 16, 17, 18, 32
 escola 36, 37, 40, 44, 47, 52, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 103, 131, 154, 155, 156, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 206, 207, 216, 217, 230, 234, 235, 238, 243, 269, 272, 274, 276, 277, 278, 282, 284, 285, 286, 288, 294, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 308, 312

escola pública 131, 217, 234, 235, 238, 243, 286
 esquecimento 68, 113, 198, 271
 Estado 12, 13, 23, 24, 29, 30, 60, 68, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 135,
 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 173, 184, 202, 217,
 218, 263, 270, 280, 286, 289, 290, 296, 300, 301
 estereótipos 71, 80, 102, 109, 111, 118, 119, 148, 154, 155, 156, 163
 Estudos Culturais 12, 184, 242, 269, 272, 274, 275, 276, 278, 280,
 282, 309, 312
 exaltação da branquidade 146
 Exame Nacional do Ensino Médio 234
 exclusão 36, 42, 43, 51, 80, 84, 89, 90, 92, 98, 109, 114, 134, 163,
 195, 211, 215, 228, 229, 231, 233, 243, 247, 253,
 259, 308
 extermínio 18, 25, 161, 162, 169
F
 fascismos 12
 fome 59, 270, 277, 279
I
 IBGE 100, 107, 144, 156, 162, 234, 244, 248, 256, 267
 imagens positivas 75, 146
 imigração 145, 269, 271, 272, 274, 275, 281
 imigrantes 187, 270, 271, 272, 276, 277, 279, 280
 impacto social 237
 inclusão 34, 38, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 64, 77, 84, 156, 201, 205,
 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 236,
 237, 261, 276, 295, 298, 310
 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 92, 107, 144, 220,
 234, 248, 267
 institutos federais 234
 investimento na educação básica 235
 invisibilidade 90, 94, 98, 116, 137
J
 justiça social 52, 56, 233, 234, 238, 240, 242, 299, 300, 301
L
 Lei Federal 234

liberalismo autoritário 12
 Literatura afro-brasileira 107
 literatura brasileira 108, 109, 110, 111, 114, 116, 121
M
 materiais didáticos 144, 146, 154, 207
 memórias 168, 174
 mérito 160, 227, 235, 237, 297
 miséria 167, 270
 morte 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 59, 64, 66, 86, 94, 95, 98,
 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 173,
 251, 252, 253, 255, 257, 260, 264
N
 necropolítica 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 158,
 167, 253
 negro 17, 18, 71, 73, 74, 78, 79, 90, 95, 96, 102, 107, 108, 109, 110, 111,
 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 128, 130,
 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 146,
 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 162, 163,
 164, 168, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 304
 neoliberalismo 308
 norma branca 71, 78, 80
O
 ontologia corporal 12, 255
 organizações sociais 12, 238
P
 padrão de humanidade 145
 pensamento negro 17, 18
 periferia 114, 158, 159, 162, 164
 permanência 34, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 212, 214, 218,
 219, 221, 222, 224, 227, 236, 237, 246, 247
 perseguições 270
 personagens brancos 145
 personagens negros 110, 111, 149
 pessoas brancas 18, 83, 143, 146, 149, 154, 155

peças com deficiência 80, 211, 212, 216, 218, 219, 220, 224, 226, 227, 233, 234, 235, 236, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 298

Plano Nacional de Educação 34, 37, 44, 50, 51

política curricular 284, 285, 286, 287, 294, 295, 305, 306

política de reserva de vagas 233, 234, 240, 241, 242, 244

políticas educacionais 42, 286, 297

políticas inclusivas 38, 41, 215, 217, 218

população negra 24, 25, 92, 93, 99, 108, 110, 111, 112, 116, 119, 126, 132, 135, 136, 137, 144, 145, 155, 163

precariedade 12, 35, 97, 98, 158, 164, 165, 167, 254, 255, 259, 260, 262, 265, 270

R

racial 18, 23, 24, 49, 51, 77, 79, 96, 111, 112, 113, 118, 130, 132, 135, 136, 137, 141, 149, 155, 156, 163, 164, 178, 179, 238

racismo 12, 16, 18, 24, 25, 27, 28, 29, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 121, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 163, 164, 169, 173, 174, 175, 178, 180, 253

recursos pedagógicos assistivos 236

refugiados 54, 55, 56, 63, 64, 65, 66, 68, 187, 270, 276, 280

relações raciais 77, 113, 125, 134, 137

religiosidade 104, 105, 106

renda per capita 45, 234

representação negra 109, 154

resistência 22, 77, 82, 106, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 138, 147, 163, 165, 173, 175, 181, 277

S

sistema de desigualdades 37, 38, 39, 242, 245, 247, 287, 297

Sistema de Seleção Unificada 219, 238

Sisu 219, 223, 238, 239

solidariedade seletiva 54, 55, 56, 65, 66

solidariedade social 235

T

tecnologia de Biopoder 12

U

UFRGS 12, 129, 135, 145, 156, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 247, 248, 275, 309, 310, 311, 312, 313

universidades públicas 132, 234

V

violência 57, 67, 90, 94, 95, 96, 110, 121, 124, 125, 137, 153, 160, 162, 166, 167, 169, 185, 189, 197, 198, 250, 252, 264, 265, 270