



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Silva, Roberto Rafael Dias da
Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil
Educação & Realidade, vol. 43, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 551-568
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623667743

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317254724010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil

Roberto Rafael Dias da Silva¹

¹Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS – Brasil

RESUMO – Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. O presente artigo objetiva estabelecer um mapeamento dos modos de constituição das práticas curriculares mobilizadas no ensino médio brasileiro, ao longo da última década, procurando dimensioná-las em um contexto de intensificação das formas de estetização pedagógica e das aprendizagens ativas nas pedagogias contemporâneas. Serão examinados oito relatos de experiência de práticas curriculares, que se autodenominam como inovadoras e interativas, publicados em variados periódicos brasileiros. Ao realizar a opção por metodologias ativas de aprendizagem, atreladas a determinados dispositivos de interatividade, parece delinear-se a emergência de uma configuração pedagógica na qual a aula assemelha-se a um jogo de perguntas e respostas – um *quiz*.

Palavras-chave: Práticas Curriculares. Conhecimento Escolar. Ensino Médio. Brasil.

ABSTRACT – Pedagogic Aestheticizing, Active Learning and Curricular Practices in Brazil. This paper aims to make a mapping of how curricular practices in the Brazilian High School education have been conducted in the last ten years, seeking to observe them in a context of growing pedagogic aestheticizing and active learning in contemporary pedagogies. We will examine eight accounts of curricular practices self-entitled innovative and interactive, published in several Brazilian journals. As we decided for active methodologies of learning, associated to particular devices of interactivity, it seems that a pedagogical shape emerges in which the class is similar to a game of questions and answers, a quiz.

Keywords: Curricular Practice. School Knowledge. High School Education. Brazil.

Introdução

Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (Agamben, 2009, 62-63).

Em uma breve incursão pelos discursos pedagógicos intensamente promovidos na contemporaneidade, tornou-se recorrente depararmos com referências a importância de metodologias ativas, centradas na atividade dos estudantes e no desenvolvimento da interatividade como estratégia privilegiada (Popkewitz, 2009; Noguera-Ramirez, 2011; Simons; Masschelein, 2011). Essa caracterização, evidenciada desde a segunda metade do século XX, materializa-se na centralidade de práticas pedagógicas diferenciadas aos perfis dos estudantes, às demandas da sociedade e da economia de nosso tempo e à capacidade pedagógica para a promoção de inovação. Para fins deste artigo, buscaremos problematizar uma das nuances específicas desse processo que se refere aos modelos de organização das aulas, a distribuição dos tempos e dos espaços, assemelhadas, a nosso ver, a um grande jogo interativo de perguntas e respostas – um *quiz*. Nossa problematização central, derivada da análise de relatos de experiências consideradas como bem-sucedidas no ensino médio no Brasil, se torna visível na composição das aulas em nosso país uma conexão produtiva entre estetização pedagógica, aprendizagens ativas e soluções didáticas. A questão do conhecimento escolar tem sido reposicionada no âmbito de uma individualização dos percursos formativos, atrelando-se aos novos imperativos vinculados a uma customização curricular (Silva, 2015a; 2015b).

Dessa forma, tal como assinalamos na epígrafe deste texto, junto a Agamben (2009), realizamos a opção epistemológica em examinar o presente, em suas variações e diferenciações. A opção pelo exame de práticas pedagógicas contemporâneas, em nossa perspectiva, mais do que se constituir em um recorte temporal, sinaliza a possibilidade de investigar nas tramas do presente, produzindo distanciamentos e evitando anacronismos para produzir contrastes. Mais uma vez recorrendo a Agamben (2009, p. 59, grifos do autor), poderíamos posicionar a contemporaneidade como “[...] uma singular relação com o próprio tempo que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a *relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*”. Frente a esta opção, em estudar as práticas pedagógicas contemporâneas, selecionamos relatos de experiência de práticas, que se autoneameiam como inovadoras e interativas, publicados em variados periódicos nas áreas da Educação e do Ensino, conforme desenvolveremos mais adiante. A escolha dos relatos também decorreu de um recorte temporal, demarcado pela opção de elaborações desenvolvidas a partir do ano de 2010, ano da publicação das novas diretrizes curriculares para a educação básica.

Para engendrar as problematizações desenvolvidas nesse estudo, faremos uso da noção de epistemologia social, tal como proposta por Thomas Popkewitz (2014). Consideramos como foco da investigação da qual este artigo deriva, então, a constituição de determinados sistemas de pensamento que ordenam e classificam nossas reflexões e regimes de práticas acerca da escola. De forma específica, os estudos de Popkewitz permitem-nos examinar as racionalidades políticas que orientam a escolarização e que, concomitantemente, “[...] geram teses culturais sobre modos de vida específicos” (Popkewitz, 2014, p. 15). Para o desenvolvimento desse modo de proceder, faz-se necessário um olhar histórico acerca dos modos de constituição dos objetos da escolarização. Nessas condições analíticas, podemos perceber tais objetos “[...] como eventos para estudar, interrogando como se tornaram possíveis e quais suas condições de possibilidade” (Popkewitz, 2014, p. 16).

Mobilizar investigações inspiradas na noção de epistemologia social, dentre outras dimensões, supõe ainda o reconhecimento destas formas de racionalidade de modo ampliado, posicionando-as “[...] como um evento, como foco de estudo e como política de escolarização” (Popkewitz, 2014, p. 16). Importa assinalar que tal posicionamento investigativo inspira-se em referenciais contemporâneos, ligados ao pensamento filosófico de Michel Foucault e Gilles Deleuze. De acordo com Popkewitz (2014, p. 16), “[...] o pensamento sobre a epistemologia social oferece uma maneira de pensar sobre as tradições críticas que focalizam as construções epistemológicas e ontológicas enquanto objetos relacionados à governamentalidade de Foucault e a atenção de Deleuze ao poder como uma prática definida em relações sociais”.

Assim sendo, sinalizamos que o tratamento analítico produzido acerca dos relatos de experiência selecionados para a análise privilegiará uma descrição de suas formas de organização, da mesma forma que uma abordagem histórica dos seus modos de constituição. Distanciamos-nos da possibilidade de pensar as tecnologias pedagógicas engendradas como produtos endógenos aos fazeres docentes, mas, antes disso, reconhecemos que sua intensidade é derivada das condições culturais de nosso tempo. Ao reconhecermos que se tornou recorrente, nas variadas modalidades e etapas da educação básica, a busca por metodologias de ensino diferenciadas e inovadoras, que sejam atrativas para os estudantes e, ao mesmo tempo, possam contribuir para a permanente busca pela excelência, optamos em colocar sob suspeita os modos pelos quais essas verdades pedagógicas são epistemologicamente construídas nas pedagogias contemporâneas. Como caracterização das condições sociais de nosso tempo, escolhemos a leitura de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2015) acerca de um *capitalismo artista*, na qual as questões do design e do estilo tornam-se imperativos econômicos estendidos a diferentes âmbitos sociais. A partir dessas condições, ancorados teoricamente no campo dos Estudos Curriculares, trabalharemos com a perspectiva de que, *contemporaneamente, novas tecnologias pedagógicas são colocadas em cena no contexto brasileiro, articulando produtivamente as noções de estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares*.

A Consolidação das Metodologias Ativas: breves incursões históricas

A literatura contemporânea acerca das teorizações pedagógicas sinaliza que está em curso um deslocamento explicativo dos processos educacionais, da instrução para a aprendizagem (Hamilton, 2002; Popkewitz, 2009; Noguera-Ramírez, 2011). Após a predominância de uma sociedade instrucional, por quase quatro séculos, atualmente argumenta-se em torno da instauração de uma sociedade de aprendizagem, descrita como um “novo renascimento educacional” (Hamilton, 2002, p. 190). Sob as condições da globalização, de acordo com o historiador David Hamilton, a noção de sociedade de aprendizagem tem se mostrado com uma dupla finalidade – “[...] ela é ao mesmo tempo uma fonte de desenvolvimento social e um meio de desenvolvimento econômico” (Hamilton, 2002, p. 190). As concepções de conhecimento, currículo, ensino, docência e de formação de professores são redimensionadas, ora no âmbito de uma individualização dos percursos, ora com ênfase nas mudanças do aparato técnico-científico que perfaz a escolarização.

Em tais condições pedagógicas, contata-se que “[...] os alunos são estimulados a achar seu próprio caminho pelas ramificações de um hipertexto de conhecimento” (Hamilton, 2002, p. 192). Ao atribuir centralidade educativa aos estudantes e ao seu potencial de aprendizagem – descrito em termos individuais no âmbito de um *aprender a aprender* – poder-se-ia inferir que “[...] o apelo popular da sociedade da aprendizagem está vinculado ao avanço das liberdades individuais” (Hamilton, 2002, p. 192). De forma aproximada, Noguera-Ramírez (2011) pontua que o conceito de aprendizagem, em suas formas hodiernas, associa-se a expansão da governamentalidade neoliberal¹, tomando como base para sua ação de governar as noções de “[...] liberdade, interesse, agência e autorregulação dos indivíduos” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230). Conforme o pesquisador colombiano, percebemos a emergência e a consolidação de um *Homo discentis*.

Podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do *Homo discentis*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230).

De uma perspectiva sociológica, Varela (2002) expõe que, atualmente, predominam as pedagogias psicológicas como estratégia privilegiada de intervenção educativa. Tais pedagogias, em sua caracterização bastante conhecida, sugerem que “[...] a criatividade e a atividade infantis são promovidas e potencializadas e as categorias espaço-temporais devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos” (Varela, 2002, p. 98-99). Atribui-se ênfase aos ritmos individuais dos estudantes, suas possibilidades de interesse e suas rela-

ções interpessoais, colocando em ação determinadas formas de investimento subjetivo. Tal como os autores anteriormente referidos, Varela também enfatiza a era do *aprender a aprender*.

Se no período instrucional predominavam estratégias de ensino, de natureza coletiva, na atualidade o centro gravitacional dos saberes pedagógicos é deslocado para a subjetividade dos indivíduos (Marín-Díaz, 2015). Em outras palavras, na era do aprender a aprender, as pedagogias psicológicas baseiam-se “[...] em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditem” (Varela, 2002, p. 102). Ao investirem na liberdade, constrói-se um novo perfil formativo como campo de investimentos para a escolarização, materializado nas concepções de personalização e flexibilidade.

Explica-se, pois, que esteja no auge uma programação educativa opcional, preparada e disponível, na qual o culto à personalização se incrementa. A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforços, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e ‘automonitorizadas’ – capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar (Varela, 2002, p. 102).

Assim sendo, considerando as observações de Noguera-Ramírez (2011) e Varela (2002), poderíamos localizar a emergência dessas concepções pedagógicas na primeira metade do século XX, através de pensadores como Edouard Claparède². Em uma breve digressão histórica, vale destacar que a abordagem do psicólogo suíço influenciou um conjunto de estudos educacionais ao longo do século XX, sobretudo aqueles empenhados no estudo do desenvolvimento humano através de sua proposição de uma *educação funcional* (Arce; Simão, 2007). Entretanto, para fins da sistematização proposta para esta seção, priorizaremos um texto emblemático que irá assinalar suas contribuições para pensar a escolarização, bem como demarcará sua aproximação epistemológica ao movimento escolanovista.

Em seu texto *A Escola Sob Medida*, Claparède dirige-se aos educadores para destacar a diversidade das aptidões dos estudantes e a necessidade de produção de reformas na organização das instituições escolares para atendê-las. Ao direcionar seu estudo pedagógico para os indivíduos, o psicólogo suíço enfatiza a noção de *aptidão*. Em sua definição, uma aptidão seria “[...] uma disposição natural a comportar-se de certa maneira, a compreender ou sentir de preferência certas coisas ou a executar certas espécies de trabalho (aptidão para a música, para o cálculo, para as línguas estrangeiras, etc.)” (Claparède, 1973, p. 167). A diversidade das aptidões, então, decorreria da própria variedade das

individualidades. Seriam variáveis de acordo com o sexo e com a idade, bem como se diferenciariam em qualidade e em quantidade. De acordo com Claparède (1973, p. 168), “[...] a escola esquece completamente as diferenças qualitativas de aptidão, e são as mais importantes”.

Partindo da problematização acima explicitada, o psicólogo dirige sua atenção para produzir uma crítica da escola de seu tempo, na medida em que a instituição privilegiava *o aluno médio*, através da atribuição de notas.

Mas, o que é lastimável é o fato de a escola pensar ter realizado tudo, quando atribuiu esta nota, quando estabeleceu tal distinção. Esta determinação é, para ela, um ponto de chegada, quando deveria ser um ponto de partida: os fortes, os medíocres e os fracos não são tratados diferentemente, são obrigados a andar no mesmo ritmo, o que é nocivo a uns e outros. Não parece suspeitar que uma notação é um processo didático (Claparède, 1973, p. 172).

Seria necessário que a escola levasse em conta as diferenças individuais? Mesmo reconhecendo que, historicamente, a escola operava no nível da padronização, o psicólogo seguirá defendendo que se fazia urgente uma superação das pedagogias centradas no “aluno médio” – “um tipo monstruoso e antinatural” (Claparède, 1973, p. 173). Na lógica da argumentação clapediana, um dos primeiros aspectos a serem reconhecidos seriam as capacidades naturais dos estudantes. Em outras palavras, para produzir uma educação que atenda às variações individuais, era necessário reconhecer que “[...] um indivíduo só produz na medida em que se apela para suas capacidades naturais, e que é perder tempo querer por força desenvolver nele capacidades não possuídas” (Claparède, 1973, p. 174). Esse aspecto também indicava uma crítica aos programas escolares uniformes.

Ao postular a centralidade dos interesses individuais dos estudantes e de sua variedade de aptidões, Claparède passa a defender a constituição de uma *escola sob medida*. Isso poderia ser desenvolvido através de classes paralelas, classes móveis e, principalmente, o *sistema de opções*, no qual “[...] a maior parte [do tempo] era deixada às ocupações individuais de cada aluno” (Claparède, 1973, p. 178). Exemplar, nessa direção, seria a discussão sobre os critérios para a organização das turmas baseados na diferenciação.

Parece-me, além disto, que a criação de classes fortes e fracas não poderia resolver de modo satisfatório o grave problema das aptidões. O que importa, com efeito, não é tanto diferenciar as crianças conforme o vulto de sua capacidade de trabalho, senão conforme a variedade de suas aptidões. Tal classificação quantitativa, seria preciso substituí-la por uma classificação qualitativa. A escola atual sempre quer *hierarquizar*; antes de mais nada, o importante é *diferenciar*. Esta ideia fixa de hierarquia vem do emprego dos diversos sistemas empregados para agulhoar os alunos: boas notas ou más, filas, castigos, concursos, prêmios... (Claparède, 1973, p. 181-182, grifos do autor).

Parece-nos que, com Claparède, vemos enunciada uma virada nas formas de intervenção pedagógica engendradas na primeira metade do século XX (Noguera-Ramírez, 2011). O psicólogo defende uma mudança de ênfase, da hierarquização para a diferenciação, que, com maior ou menor intensidade, seria levada adiante ao longo da Contemporaneidade Pedagógica. Essa forma pedagógica diferenciadora³ tomaria como foco o indivíduo, pois o interesse da criança seria *a grande alavanca* do trabalho dos professores. O interesse, cabe explicar, estaria vinculado a um sistema de opções, uma vez que “[...] em nossas sociedades, o indivíduo é tudo” (Claparède, 1973, p. 187). Emergia dos estudos clapedianos, enfim, a noção de *escola sob medida*, capaz de atender as variações individuais das aptidões.

Como arranjar então para realizar o que de outra vez chamei, numa conferência na Sociedade Médica (em 1901), a *escola sob medida*? E, já que assim nos exprimimos, e por muitas vezes já o fizemos, quisera desfazer um mal-entendido. Pensou-se várias vezes que, por *escola sob medida*, uma escola onde se mediam os alunos! Nem se precisa dizer que estas palavras significam apenas uma escola adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que se acomode tão perfeitamente aos espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o corpo ou para o pé (Claparède, 1973, p. 187, grifos do autor).

O sistema de opções que dá forma à *escola sob medida*, nomeado pelo psicólogo suíço como *regime de futuro*, tomaria como alvo os próprios indivíduos. Mais que isso, o objetivo desta forma de intervenção pedagógica “[...] será aquele que permitir a cada aluno agrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas aptidões particulares” (Claparède, 1973, p. 188). Como descrevemos anteriormente, a forma escolar delineada por Claparède permitirá o desenvolvimento das pedagogias diferenciadas nas condições contemporâneas. Em nossa percepção, o texto *A Escola Sob Medida*, escrito na primeira metade do último século, apresenta-se como uma chave de leitura para compreender os direcionamentos da Contemporaneidade Pedagógica. Em linhas gerais, hodiernamente, as metodologias ativas adquiriram intensa potencialidade pedagógica, sobretudo por estarem sintonizadas aos pressupostos das aprendizagens permanentes (Popkewitz, 2009), à centralidade das pedagogias psicológicas – e sua ênfase nos indivíduos – (Varela, 2002) e à promoção de metodologias diferenciadas e inovadoras (Silva, 2015a; 2016). Em termos contextuais, talvez estejamos diante da emergência de um novo arranjo capitalista, no qual as questões da estética, do design e da inovação são potencializadas, inclusive em termos de novas tecnologias pedagógicas. As possibilidades curriculares *sob medida*, valendo-nos da expressão clapediana, são intensificadas através das novas formas de gestão da aprendizagem e da promoção de estratégias interativas, conforme evidenciaremos em breve diagnóstico na próxima seção.

A Gestão da Aprendizagem e a Promoção de Estratégias Interativas: um cenário

Ao mesmo tempo em que diagnosticamos uma centralidade das metodologias diferenciadas e sua ênfase nos indivíduos, de forma ambivalente, também se faz possível perceber a emergência de novos dispositivos de regulação das práticas curriculares atuais. Isto pode ser constatado nas novas formas de gerenciamento das populações escolares (Grinberg, 2015), na ressignificação do lugar ocupado pelos conhecimentos escolares (Díaz-Villa, 2014; Moreira, 2012), ou mesmo nas intervenções governamentais baseadas em regimes de medição comparativa (Biesta, 2014; Veiga-Neto, 2013). De uma forma geral, valendo-nos da sistematização de Biesta (2014, p. 47), poderíamos afirmar que tais aspectos “[...] contribuem para uma contínua normalização, harmonização e unificação da esfera educativa”. De acordo com o autor, estaríamos “no auge de uma cultura da medição” (Biesta, 2014, p. 48), na qual o indivíduo torna-se alvo e ator privilegiado.

Emergem destas condições, dentre outras questões, uma retórica acerca da responsabilidade técnica dos atores políticos, favorecendo com que hoje se proliferem modelos de *gestão da aprendizagem*. A noção de eficácia, por exemplo, ocupa papel estratégico nesta gramática política na medida em que tem “[...] um valor instrumental, um valor que expressa algo sobre a capacidade de certos processos de gerar resultados” (Biesta, 2014, p. 53). Paradoxalmente, em contextos de pobreza urbana, as instituições escolares tornam-se, segundo Grinberg (2015, p. 123), “[...] sobrecarregadas e/ou com sobreposição de tarefas”. No âmbito das estratégias de gestão da aprendizagem adquire força, contemporaneamente, a promoção e o desencadeamento de formas pedagógicas interativas, inovadoras e criativas, sintonizadas com as lógicas da individualização dos percursos formativos – apresentadas anteriormente –, bem como com as demandas advindas de um novo arranjo capitalista, ancorado na *estetização da vida* (Lipovetsky; Serroy, 2015).

De acordo com Lipovetsky e Serroy (2015), as lógicas produtivas de nosso tempo estão sendo reconfiguradas, atribuindo condições para a emergência de um *capitalismo artista*. A economia e a cultura, ao se articularem produtivamente, sugerem que “[...] estamos no momento em que os sistemas de produção, de distribuição e de consumo são impregnados, penetrados, remodelados por operações de natureza fundamentalmente estética” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 13). Os autores esclarecem, todavia, que essas condições não tornam o capitalismo menos agressivo, uma vez que “[...] a lei homogênea do arrazoamento e da economização do mundo é que leva a uma estetização sem limites e ao mesmo tempo pluralista, privada de unidade e de critérios consensuais” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 15).

Questões estéticas, publicitárias e artísticas são posicionadas no âmbito da criatividade, do estilo e da inovação e, com maior ou menor intensidade, através de “[...] lógicas de mercantilização e de individualização extremas” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 27). Tornou-se comum

o desencadeamento de processos de design, customização e gourme-tização, a partir de uma inflação estética, que potencializam um novo estágio da economia.

São novas estratégias empregadas pelas empresas, que contribuem para constituir um novo modelo econômico em ruptura com o capitalismo da era industrial. Diferentemente da regulação fordiana anterior, o complexo econômico-estético é menos centrado na produção em massa de produtos padronizados do que nas estratégias inovadoras, quais sejam, a diferenciação dos produtos e serviços, a proliferação da variedade, a aceleração do ritmo de lançamento de novos produtos, a exploração das expectativas emocionais dos consumidores: um capitalismo centrado na produção foi substituído por um capitalismo de sedução focalizado nos prazeres dos consumidores por meio das imagens e dos sonhos, das formas e dos relatos (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 42).

As características de um capitalismo artista sinalizam para uma estetização da vida, na busca por diferenciação, ligando o econômico com as formas de sensibilidade. Seguindo a abordagem dos pensadores franceses, poderíamos sistematizar, pelo menos, quatro lógicas que organizam esse capitalismo. A primeira lógica diz respeito à integração do estilo, da sedução e da emoção nos diferentes produtos, objetos e serviços prestados hodiernamente. A segunda lógica remete-se a uma “[...] generalização da dimensão empresarial das indústrias culturais e criativas” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 47). O componente estético, anteriormente periférico, torna-se uma nova superfície de intervenção econômica, sendo esta a terceira lógica. Por fim, a quarta e última lógica, “[...] o capitalismo artista não cessa de construir universos ao mesmo tempo mercantis e imaginários” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 49). Em outras palavras, estamos diante de uma economia da sedução.

Para fins da analítica proposta nesta seção, gostaríamos ainda de enfatizar um aspecto em particular que nos auxilia a compreender a estetização pedagógica no Brasil que diz respeito ao estilo como um novo imperativo econômico. Conforme Lipovetsky e Serroy (2015, p. 49), em torno dessa questão, “[...] a generalização do design nas indústrias de consumo aparece como a característica mais evidente do avanço espetacular do capitalismo transestético”. Aromas, sons, sensações, modos de ser e sentir, aprendizagens, hábitos ou hobbies, dentre outros aspectos da vida individual, passam a ser explicados através do estilo e do design. Busca-se a beleza, a originalidade e a inovação, delineando-se uma estetização dos espaços públicos e privados.

Tudo em nosso ambiente de objetos, de imagens e de sinais é hoje retocado, designado, paisageado tendo em vista a conquista de mercados: o capitalismo de hiperconsumo é o da artealização exponencial de todas as coisas, da extensão do domínio do belo, do estilo e das atividades artísticas ao conjunto dos setores ligados ao consumo. Quanto mais a lógica midiático-mercantil triunfa, mais a

oferta comercial é o objeto de um trabalho de estilo: com o capitalismo criativo e transestético o que se instala é menos o recuo do belo do que um excesso de arte, uma animação estética sem fronteiras, uma cosmetização ilimitada do mundo (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 51).

Nas condições de uma *cosmetização ilimitada do mundo*, tal como descrita pelos autores, “[...] a inovação criativa tende a se generalizar, infiltrando-se num número crescente de outras esferas” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 65). Ao articular elementos estéticos e econômicos, através de uma significativa hibridização, o capitalismo artista “[...] remodela ao mesmo tempo a esfera dos lazeres, da cultura e da própria arte” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 65). Na leitura que estamos propondo neste artigo, essas lógicas perfazem a escolarização contemporânea, tanto pela opção de metodologias ativas baseadas em soluções didáticas inovadoras, quanto pela seleção dos conhecimentos escolares, dimensionadas no âmbito de uma personalização dos percursos formativos. Percebemos em curso no Brasil um movimento significativo de estetização pedagógica, que acentua, de forma ambivalente, a individualização e o mercado da experiência, potencializando a busca pela performatividade e a fabricação de desempenhos, como explica o sociólogo Stephen Ball (2014a; 2014b). Com bastante intensidade, essas concepções poderiam ser derivadas de determinadas teorias organizacionais, produzidas no final do século XX, que estendem a racionalidade neoliberal para as instituições contemporâneas, atribuindo especial atenção às escolas. Os escritos de Peter Drucker – e sua descrição da *pessoa instruída* nos marcos de uma era do *aprender a aprender* – são exemplares nessa direção.

Em uma obra publicada no final da década de 1980, intitulada *The New Realities*, Peter Drucker (1991) pretendia apresentar um diagnóstico das mudanças em curso no final do século XX, em diferentes âmbitos, tais como o governo, a política, a economia, as empresas, a tecnologia e a educação. A emergência de uma sociedade do conhecimento, de acordo com o autor, traria novas responsabilidades para as instituições escolares, comparáveis àquelas produzidas pela utilização dos livros impressos há cerca de três séculos. Em suas palavras, “[...] uma economia na qual o conhecimento está se tornando o verdadeiro capital e o principal recurso gerador de riquezas irá exigir e, com rigor, coisas novas das escolas no que se refere ao desempenho educacional e à responsabilidade educacional” (Drucker, 1991, p. 199).

A produção de mudanças na escolarização passaria pelo reconhecimento e promoção de novas formas de ensinar e aprender, mais sintonizadas com as demandas da sociedade e da economia. Drucker (1991, p. 199) sinalizava que seria necessário repensar “[...] o que significa ser uma pessoa instruída”, implicando em repensar a própria concepção de conhecimento, visto que “[...] muitas das tradicionais disciplinas escolares estão se tornando estereis, ou mesmo obsoletas” (Drucker, 1991, p. 199). O autor advoga pela importância da escolarização; entretanto, reinscreve-as no âmbito das aprendizagens permanentes.

Nem o melhor sistema escolar, nem aquele que oferece o maior número de anos de estudo, podem preparar um aluno para todas essas opções. O máximo que pode fazê-lo é prepará-lo para aprender. A sociedade instruída pós-empresarial é uma sociedade de aprendizagem contínua e de segundas carreiras (Drucker, 1991, p. 200).

Adquire centralidade, em tais condições, a importância de uma nova concepção acerca do *indivíduo instruído*. De acordo com Drucker (1991, p. 209), “[...] a educação propulsiona a economia e molda a sociedade. Mas ela o faz através de seu ‘produto’, o indivíduo instruído”. O indivíduo instruído seria o produto oferecido pelas escolas para o desenvolvimento econômico, favorecendo-lhe uma preparação adequada. Para tanto, o próprio papel do professor é reorientado, de maneira que possa “[...] identificar os pontos fortes do aluno e direcionar um talento à sua realização” (Drucker, 1991, p. 212). Objetivamente, seria responsabilidade docente a promoção contínua de novas experiências de aprendizagem, adaptadas aos perfis individuais de cada um dos estudantes. Todavia, sua crítica mais contundente será direcionada para as disciplinas escolares, sobretudo aquelas ligadas ao campo das humanidades.

O que importa é que o aprendizado do especialista acadêmico está rapidamente deixando de ser ‘conhecimento’. É no máximo ‘erudição’ ou, mais frequentemente, meros ‘dados’. As disciplinas e os métodos que produziram conhecimento nos últimos duzentos anos já não são mais plenamente produtivos, pelo menos fora das ciências exatas e naturais. A rápida proliferação de trabalhos transdisciplinares ou interdisciplinares confirma que, de fato, novos conhecimentos já não podem ser obtidos a partir das disciplinas em torno das quais o ensino, o aprendizado e a pesquisa se organizaram nos séculos XIX e XX (Drucker, 1991, p. 215).

Assim, nas condições do neoliberalismo contemporâneo, vemos enunciar-se uma opção pelo uso de metodologias ativas, sintonizadas com as demandas de formação humana para o novo século no qual a *pessoa instruída* é capaz de aprender permanentemente. Emerge a necessidade de uma gestão da aprendizagem através do engendramento de determinados dispositivos curriculares mais criativos, mais inovadores e mais personalizados. A opção pela personalização dos percursos formativos, sob essa argumentação, é reinscrita contemporaneamente nas condições de uma *estetização da vida* (Lipovetsky; Serroy, 2015). Por meio de uma centralidade das metodologias ativas e do favorecimento de práticas curriculares inovadoras, vemos a instauração (e a rápida consolidação) de movimentos de estetização pedagógica. Tal estetização remete-nos a recorrência de métodos gourmetizados, estilizados e customizados, tornando o espaço formativo da aula um grande jogo de perguntas e respostas – um *quiz*. A partir da análise de relatos de experiências pedagógicas, recentemente publicados na área da Educação e do Ensino, exploraremos – de forma preliminar – essa questão a seguir.

Quando a Aula se torna um Quiz: dispositivos de estetização pedagógica

Tal como argumentamos até este momento, recentemente tornou-se recorrente falarmos em práticas curriculares centradas na noção de gestão da aprendizagem. Os variados sistemas de ensino, públicos e privados de nosso país, assumem uma pauta formativa centrada em noções como personalização, customização, ensino híbrido e outros agenciamentos de atividades com foco em aprendizagens individualizadas. Mais que isso, temos constatado uma centralidade de soluções didáticas ancoradas em dispositivos de estetização pedagógica, capazes de promover inovação e interatividade. Acompanhando oito relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto brasileiro, consideradas como exitosas no ensino médio, buscadas para este levantamento preliminar, percebemos que determinadas formas de gestão da aprendizagem eram promovidas e intensificadas, dentre as quais despertou nossa atenção as seguintes soluções: *Peer Instruction*, *Think-Pair-Share*, *In Class Exercise*, *Team-Based Learning* e *Case Study*. Com suas especificidades, cada uma destas estratégias potencializa práticas curriculares específicas e mobiliza modos específicos de seleção e organização dos conhecimentos escolares.

Em comum a essas soluções didáticas, sintonizadas com a *era do aprender a aprender* e o contexto do *capitalismo artista* (Lipovetsky; Serroy, 2015), nos variados espaços de educação ou nos múltiplos espaços de informação e de entretenimento, tornou-se recorrente postular a importância da interatividade entre os emissores e receptores. Um dos dispositivos engendrados atualmente, que adquiriram maior visibilidade são os jogos de questionários que estimulam a interação com o público. A forma mais comum de nomeá-los é *quiz*. Em geral, neste formato de interatividade, podem participar um grupo significativo de pessoas que tentam acertar, individualmente, as respostas das questões propostas em formato de múltipla escolha.

Programas televisivos, emissoras de rádio, plataformas digitais, espaços formativos diversos, ao estimularem a participação de seus públicos, começam a fazer uso desse recurso. Recentemente, tal como descreveremos abaixo, o *quiz* passou a ser considerado como um dispositivo importante para as práticas curriculares, na medida em que promove aulas dinâmicas, interativas e inovadoras, potencializando certos modos de seleção e organização do conhecimento escolar alicerçados em dispositivos de estetização pedagógica. Examinaremos atentamente, a seguir, o regime de implementação de três soluções didáticas mais divulgadas nos relatos de experiência selecionados.

Criado nos anos de 1990, pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard, o *Peer Instruction* – ou aprendizado aos pares – tem sido apresentado como uma importante inovação pedagógica a ser implementada nos cursos de ensino médio em todo o mundo. No Brasil, especificamente, encontramos uma variedade de estudos e de relatos de experiência que fizeram uso dessa atividade (Muller et al., 2012;

Araújo; Mazur, 2013; Campagnolo et al., 2014). Em linhas gerais, trata-se de uma abordagem metodológica que estimula o desenvolvimento de práticas interativas, na medida em que os estudantes estudam previamente determinados conteúdos e na sala de aula, em momento posterior, interagem através de uma variedade de dispositivos e procedimentos pedagógicos.

Com esse procedimento, os docentes realizam uma apresentação geral dos conceitos que comporão a aula, de forma bastante breve, logo em seguida inicia um *Conceptest*, com perguntas de múltipla-escolha apresentadas aos estudantes a cada dois minutos. As respostas são explicitadas ao professor de variadas formas; entretanto, predominariam dispositivos eletrônicos como sistemas de votação eletrônica (*clickers*), por exemplo.

Caso a frequência de acertos se situe entre 35% e 70%, os alunos são orientados a formar pequenos grupos, preferencialmente com colegas que tenham optado, no Teste Conceitual, por alternativas diferentes, e discutir por cerca de três minutos, quando votam novamente. O objetivo é que os alunos reflitam individualmente e, depois, discutam em grupo suas respostas, antes do professor informar qual é a correta (Muller et al., 2012, p. 495).

Uma das potencialidades deste procedimento pedagógico refere-se ao fato de se constituir em uma metodologia ativa. Outros relatos de experiência focalizam a motivação do estudante frente ao *Peer Instruction*, na medida em que se trata de um “[...] estímulo inicial para que ele deixe a condição de agente passivo no processo de aprendizagem para atuar de forma efetiva na construção do próprio conhecimento” (Campagnolo et al., 2014, p. 80). Inspirado nos escritos de Mazur, os relatos de experiência examinados sugerem que “[...] a metodologia está centrada na aprendizagem e na aplicabilidade de conceitos básicos, exigindo-se que o estudante pense e reflita sobre eles” (Campagnolo et al., 2014, p. 81). Em estudo publicado por Araújo e Mazur (2013) defende-se a referida estratégia como uma proposta de engajamento dos estudantes, na interatividade e na promoção de alternativas pedagógicas com foco na aprendizagem significativa, sendo, ao mesmo tempo, atraente e flexível.

Outro procedimento que amplamente tem sido evidenciado nas práticas curriculares do Ensino Médio é o *Think-Pair-Share*. Baseado em três ações – pensar, agrupar e compartilhar –, é organizado com os estudantes em duplas, discutindo uma questão proposta pelo professor. Após registrarem sua resposta, a partir de determinadas orientações, é realizado um sorteio para verificar a dupla que compartilhará sua resposta com a turma. A intenção é tornar a aula atrativa e colaborativa, pois a partir dessa resposta amplia-se o campo de argumentação através da contribuição dos demais colegas (Fernandes; Pinto, 2015; Oliveira, 2014).

Posicionada também enquanto uma metodologia ativa, nota-se uma preocupação em produzir ambientes colaborativos, centrados na

aprendizagem, que favoreçam aos estudantes vivenciar outras atitudes frente ao conhecimento. Constata-se ainda uma preocupação em desencadear estratégias simples, mas que garantam eficácia em seus resultados. O trecho abaixo evidencia um relato de experiência no ensino de Geografia.

Seu desenvolvimento se dá por ‘tabelas organizadoras’, onde o aluno deve classificar aquilo que ele aprendeu em seu estudo prévio, quais ideias ele compartilhou com seu colega e, por fim, o que ele conseguiu entender compartilhando o conhecimento em sala de aula (Fernandes; Pinto, 2015, p. 5-6).

De acordo com o relato analisado, o *Think-Pair-Share* constitui-se como uma importante metodologia inovadora, centrada na atividade dos estudantes e no compartilhamento de aprendizagens. De acordo com os professores que implementaram a referida prática, o uso de métodos inovadores mostra-se “[...] essencial não apenas para o nível superior, como também para o ensino médio e é altamente eficaz na formação de alunos capacitados ao nível superior e ao mercado de trabalho” (Fernandes; Pinto, 2015, p. 12). Podemos notar aqui uma ênfase no protagonismo dos estudantes.

Outra estratégia baseada em metodologias ativas, recorrentemente sugerida nas aulas de ensino médio é o *Team-Based-Learning* (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipes. Mais uma vez acompanhando publicações de relatos de experiência, notamos que essa metodologia baseia-se no trabalho em equipe e na resolução de problemas; todavia, tal como as anteriores, estrutura-se a partir de perguntas sendo realizadas pelos professores aos estudantes, respondidas a partir de seu estudo prévio. Alguns relatos, como o de Sousa et al. (2015), apresentam o TBL como uma possibilidade de avaliação formativa, que “[...] visa capacitar e formar estudantes de forma ativa, desenvolver a capacidade de reflexão sobre as questões propostas, tornando-os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem” (Sousa et al., 2015, p. 1). Outros relatos, como o de Dias (2015), em experiência no ensino em curso técnico na área da saúde, sinalizam a mudança no perfil dos estudantes. Em sua abordagem, “[...] o aluno torna-se mais ativo e colaborativo, características que irão contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais (liderança, comunicação e trabalho em equipe) exigidas pelo novo mercado de trabalho” (Dias, 2015, p. 76). Os grupos de trabalho são variáveis, mas geralmente são compostos por equipes de cinco a sete alunos.

A estratégia TBL foi desenvolvida por Harry Michaelsen em cursos de administração de empresas nos anos de 1970. De acordo com Bollela et al. (2014), são três as etapas principais desta metodologia, conforme evidenciaremos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Etapas para a Execução da Team-Based-Learning (TBL)

1. Preparação	2. Garantia do preparo	3. Aplicação de conceitos
Pré-classe	Na classe	Na classe
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo individual • Entrevista • Conferência • Filmes • Experimentos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teste individual • Teste em equipe • Apelação • <i>Feedback</i> do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes múltipla-escolha • Questões verdadeiro-falso • Casos clínicos: diagnóstico, exames, terapêutica

Fonte: Bollela et al. (2014, p. 294).

De acordo com o relato acima indicado (Tabela 1), a principal inovação da metodologia TBL encontra-se no trabalho em equipe e no potencial de liderança que promove. Os estudos prévios e os testes individuais e em grupos, de acordo com o relato, sugerem uma mudança no perfil do estudante. Assim, os estudantes “[...] saem da posição de receptores passivos da informação para a condição de responsáveis pela aquisição do conhecimento e membros integrantes de uma equipe que trabalha de forma colaborativa para compreender como aplicar o conteúdo na solução de problemas realísticos e contextualizados” (Bollela et al., 2014, p. 298). A ênfase em competências ligadas ao desenvolvimento da liderança é enfatizada através da resolução de problemas e/ou questões apresentadas pelo professor, sinalizando para uma abordagem colaborativa, dinâmica e alicerçada na atividade dos estudantes.

Considerações Finais

Ao retomarmos as problematizações engendradas neste artigo, consideramos importante retomar nossa opção pelo exame das práticas pedagógicas contemporâneas. A opção pelo contemporâneo, sinalizada pelo pensamento de Agamben em nossa epígrafe, inscreve-se no desafio de *mergulhar a pena nas trevas do presente*. Nas palavras do filósofo, “[...] ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olho no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós” (Agamben, 2009, p. 65). Pensar o contemporâneo, sob essa perspectiva, permite-nos também produzir movimentações críticas, indicar possibilidades de transformação e promover a leitura de inéditos na história.

Todavia, a partir de um diagnóstico de centralidade das noções de estetização pedagógica e aprendizagens ativas nas práticas curriculares analisadas, no contexto brasileiro, caberia interrogar: estaríamos frente a uma fragilização dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar? As possibilidades de ensino e transmissão cultural, dimensões derivadas da Modernidade Pedagógica, estariam em declínio? Com a finalidade de fabricar a *pessoa instruída para as novas realidades* (Drucker, 1991) e a emergência de novas formas de estetização da vida através de um *capitalismo artista* (Lipovetsky; Serroy, 2015) vemos intensificarem-se novos dispositivos de estetização pedagógica, demarcados pela personalização, pela customização e pela gourmeti-

zação dos fazeres escolares, tomadas enquanto estratégias de gestão das aprendizagens. De maneira exemplar, nesse estudo, pretendemos descrever uma ressignificação das formas curriculares contemporâneas, através de uma intensificação das lógicas do estilo e do design, permitindo com que possamos delinear, provisoriamente, os cenários através dos quais a aula se torna um *quiz*. Assim sendo, defendemos que os processos de seleção dos conhecimentos escolares são reinscritos na ordem do ativismo pedagógico, ancorados nas promessas de composição de aulas atraentes, flexíveis e inovadoras.

Recebido em 08 de setembro de 2016

Aprovado em 09 de junho de 2017

Notas

- 1 A noção de governamentalidade neoliberal, derivada dos estudos políticos de Michel Foucault, recorrentemente sido utilizada no campo dos Estudos Curriculares (Veiga-Neto, 2013; Silva, 2015b).
- 2 O pensamento de Claparède, segundo Arce e Simão (2007, p. 40), foi “[...] representante da psicologia influenciada pela biologia e pelo evolucionismo, e essas duas ciências foram de grande importância para o autor, pois serviram de base para sua teoria de desenvolvimento infantil e consequentemente de educação”.
- 3 Atualmente, dentre outras formas de nomear, tornou-se recorrente a busca por pedagogias diferenciadas, geralmente vinculadas à formação humana através de competências, configurando o que Duarte (2001) nomeou como *pedagogias do aprender a aprender*.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ARAÚJO, Ives; MAZUR, Eric. Instrução pelos Colegas e Ensino Sob Medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013.
- ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A Psicologia da Criança e a Pedagogia Funcional de Edouard Claparède e Pedagogia dos Jardins de Infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 28, p. 38-56, 2007.
- BALL, Stephen. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014a.
- BALL, Stephen. Globalización, Mercantilización y Privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, n. 41, p. 1-14, 2014b.
- BIESTA, Gert. Medir lo que Valoramos o Valorar lo que Medimos? globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.

- BOLLELA, Valdes et al. Aprendizagem Baseada em Equipes: da teoria à prática. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.
- CAMPAGNOLO, Rodrigo et al. Uso da Abordagem Peer Instruction como Metodologia Ativa de Aprendizagem: um relato de experiência. **Signos**, Lajeado, v. 35, n. 2, p. 79-87, 2014.
- CLAPARÈDE, Edouard. **A Escola Sob Medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- DIAS, Ricardo Freitas. Team-Based Learning: fazendo os alunos pensarem ‘fora da caixa’. **Redes**, Pombal, v. 5, n. 1, p. 75-81, 2015.
- DÍAZ-VILLA, Mario. Curriculum: debates actuales – trazos desde América Latina. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 10, p. 35-45, 2014.
- DRUCKER, Peter. **As Novas Realidades**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- DUARTE, Newton. As Pedagogias do ‘Aprender a Aprender’ e algumas Ilusões da assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.
- FERNANDES, Amanda; PINTO, Antônio. Aplicação de Metodologias Inovadoras para Estudantes de Geografia do Ensino Médio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SALESIANO DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Lorena. **Anais...** Lorena: Unisal, 2015. P. 1-12.
- GRINBERG, Silvia. Dispositivos Pedagógicos, Gubernamentalidad y Pobreza Urbana en Tempos Gerenciales – un estudio en la cotidianidad de las escuelas. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 43, v. 1, p. 123-130, 2015.
- HAMILTON, David. O Revivescimento da Aprendizagem. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 187-198, 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MARÍN-DÍAZ, Dora. La Clave es el Individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente. **Educación Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 168-174, 2015.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Os Princípios Norteadores de Políticas e Decisões Curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 180-194, 2012.
- MULLER, Maykon et al. Implementação do Método de Ensino Peer Instruction com o Auxílio dos Computadores do Projeto UCA em Aulas de Física do Ensino Médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 29, n. especial, p. 491-524, 2012.
- NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma Sociedade Educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- OLIVEIRA, Wenderson Alves de. **Práticas Instrucionais de Aprendizagem Ativa em Física para o Ensino Médio**. 2014. 62 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- POPKEWITZ, Thomas. **El Cosmopolitismo y la Era de la Reforma Escolar**. Madrid: Morata, 2009.
- POPKEWITZ, Thomas. Social Epistemology, the Reason of ‘Reason’ and the Curriculum Studies. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, n. 2, p. 1-17, 2014.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, Conhecimento e Transmissão Cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a Constituição de uma Docência Inovadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 68-76, 2015a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de Ampliação da Jornada Escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 869-900, 2015b.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 11, n. 1, p. 121-136, 2011.

SOUSA, Juliana et al. Análise da Utilização da Metodologia de Avaliação Team-Based Learning (TBL) para Alunos de Estágio em Farmácia Comunitária. **Revista de Biotecnologia & Ciência**, Goiânia, v. 4, n. 1, 2015.

VARELA, Julia. Categorias Espaço-Temporais e Socialização Escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa (Org.). **Educação Básica na Virada do Século**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios Avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei (Org.). **Currículo: conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: Editora CRV, 2013. P. 155-175.

Roberto Rafael Dias da Silva é doutor em Educação; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

E-mail: robertoddsilva@yahoo.com.br