

**Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a
escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil**

**Between the modernizing compulsion and the pedagogical melancholy:
youth education in times of pandemic in Brazil**

**Entre la compulsión modernizadora y la melancolía pedagógica: la
escolarización juvenil en tiempos de pandemia en Brasil**

Roberto Rafael Dias da Silva*

 <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>

Resumo: Ao tomar como objeto de reflexão a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil, a preocupação do presente estudo teórico esteve em colocar sob análise os propósitos educativos que mobilizam essa escolarização neste início de século XXI. Para tanto, em um exercício bastante esquemático, procurou-se descrever e analisar duas disposições formativas que tendem a orientar as políticas e as práticas educativas na atualidade. Por disposições formativas, compreenderam-se os arranjos teóricos que delineiam as teorizações sobre a educação contemporânea, que funcionam como molduras que formam e informam a percepção sobre o trabalho escolar. A compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica foram as disposições formativas analisadas neste estudo.

Palavras-chave: Educação. Escolarização juvenil. Teorias educacionais. Pandemia.

Abstract: By taking youth education in times of pandemic in Brazil as an object of reflection, this theoretical study is concerned with analyzing the educational purposes that have supported youth education along the beginning of the 21st century. In order to do that, in a quite schematic exercise, the study is an attempt to describe and analyze two educational trends that have guided education policies and practices. These educational trends have been regarded as theoretical arrangements delineating the theorizations of contemporary education, which have functioned as frameworks that both form and inform the perception of the schoolwork. The educational trends analyzed in this study are the modernizing compulsion and the pedagogical melancholy.

Keywords: Education. Youth education. Educational theories. Pandemic.

Resumen: Al tomar como objeto de reflexión la escolarización juvenil en tiempos de pandemia en Brasil, la preocupación del presente estudio teórico estuvo en colocar bajo análisis los propósitos educativos que movilizan esta escolarización en el inicio del siglo XXI. Para ello, en un ejercicio bastante esquemático, se buscó describir y analizar dos disposiciones formativas que tienden a orientar las políticas y las prácticas

* Doutor em Educação. Professor da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: <robertoddsilva@yahoo.com.br>.

educativas en la actualidad. Por disposiciones formativas, se comprendieron los arreglos teóricos que delinean las teorizaciones sobre la educación contemporánea, que funcionan como moldes que forman e informan la percepción sobre el trabajo escolar. La compulsión modernizadora y la melancolia pedagógica fueron las disposiciones formativas analizadas en este estudio.

Palabras clave: Educación. Escolarización juvenil. Teorías educacionales. Pandemia.

Introdução

É preciso manter esses três grupos de virtudes, imprescindíveis na sociedade: coragem para viver, generosidade para conviver e prudência para sobreviver
(SAVATER, 2017, p. 193).

Os debates sobre a escolarização juvenil, em nosso país, haviam se intensificado após o processo de reforma do Ensino Médio, em implementação gradativa desde a Lei N° 13.415, de 26 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), e da homologação da versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que incorporou um conjunto de direcionamentos curriculares para essa etapa da Educação Básica¹. A questão da flexibilização de um modelo organizativo único para o delineamento de itinerários formativos diversificados, ainda que não tenhamos clareza suficiente acerca de seu regime de implementação, recolocou as discussões nacionais em torno dos conceitos de protagonismo juvenil, projetos de vida, formação integral, competências socioemocionais e direitos de aprendizagem, dentre outros. Mais uma vez, por caminhos nem sempre legítimos e bastante controversos, redesenhava-se uma nova gramática curricular para o Ensino Médio no Brasil.

Nos rastros da referida reforma, podemos encontrar alguns elementos para compor um diagnóstico dessa reorganização das políticas destinadas à escolarização juvenil. Por um lado, variados setores vinham apregoando a inevitabilidade da promoção de reformas nessa etapa da Educação Básica, seja pela sua dificuldade para dialogar com as demandas econômicas requeridas pelo capitalismo contemporâneo, seja pela própria crise de identidade que esse nível formativo vinha experimentando nos últimos anos. Por outro lado, outros grupos apregoavam que tais reformas não levavam em consideração as possibilidades de uma formação integral, fragilizavam a garantia de acesso a conhecimentos relevantes e, com maior ou menor intensidade, conduziam a um processo de empobrecimento curricular.

Em meio a esse intrincado conjunto de dimensões analíticas, inúmeros debates permaneciam em aberto, tanto pelas lacunas dos documentos normativos, quanto pela inoperância das equipes ministeriais que conduziam a reforma nos últimos anos. Os modelos de formação de professores, o futuro do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o delineamento de uma política mais diretiva para os materiais didáticos e a própria construção dos currículos estaduais eram aspectos que ainda careciam de uma agenda curricular mais efetiva, especialmente por meio de movimentos de escuta das juventudes brasileiras (GABRIEL, 2018; FERRETI, 2018). Colocar-se em diálogo com esses atores enunciava-se como um dos pilares da reforma em curso.

Todavia, todas essas questões foram interpeladas pelo avanço e pela rápida proliferação do coronavírus nos cinco continentes. Quando a Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 12 de março de 2020, declarou a existência da pandemia global, iniciaram-se os processos de suspensão gradativa das aulas nas variadas redes e nos sistemas de ensino. Em menos de dez dias, boa parte dos estados brasileiros já haviam iniciado os movimentos de distanciamento social, acompanhados

¹ A pesquisa da qual este estudo é derivado intitula-se *Eстетização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares: um estudo acerca da individualização dos percursos formativos no Ensino Médio* e conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

por uma série de outras medidas de prevenção. Em termos educacionais, com dados atualizados recentemente, podemos destacar que mais de 1,5 bilhão de estudantes, em mais de uma centena de países, foram atingidos pelas medidas de fechamento das escolas (MUÑOZ, 2020).

No território brasileiro, os debates sobre as possibilidades de enfrentar essa situação intensificaram-se². Algumas redes de ensino paralisaram suas atividades durante algumas semanas ou por tempo indeterminado. Outras construíram alternativas para migração para um ensino remoto, com aulas virtuais, plataformas digitais, programação de TV e rádio e distribuição impressa de atividades para os estudantes. Os regimes de formação, como é de nosso conhecimento, migraram da escola para a casa. No que tange à escolarização juvenil, a questão complexifica-se pelas clássicas demandas e dificuldades em educar jovens e adolescentes em periferias urbanas (marcadas pela extrema desigualdade), assim como pela histórica necessidade de oferecer-lhes uma educação capaz de produzir equidade nas condições educativas (NOVAES, 2019). Outra demanda típica do cenário brasileiro refere-se ao ENEM, agendado para o segundo semestre deste ano. Inúmeras instituições, considerando nossas profundas desigualdades, defendem a suspensão do calendário³.

Nas condições anteriormente descritas, propomo-nos a interrogar sobre os desafios para a escolarização juvenil no Brasil em tempos de pandemia. Sob a forma de um ensaio pedagógico, procuraremos descrever as duas disposições formativas que parecem orientar nossas reflexões sobre a escola dos jovens na atualidade, quais sejam: a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica. Tais disposições formativas orientam intencionalidades pedagógicas bastante representativas do debate contemporâneo e, como defenderemos nas próximas seções deste estudo, precisam ser problematizadas. Em outras palavras, dois conjuntos de argumentos são postos em circulação: a) o contexto da pandemia oferece-nos a oportunidade de apostar em tecnologias modernizadoras capazes de sintonizar a escola com as condições formativas do século XXI; b) precisamos proteger a escola e os estudantes que a frequentam de uma educação fragilizada, repondo todos os conteúdos, tempos e espaços escolares.

Ao descrevermos tais disposições formativas, vamos construir uma aproximação argumentativa sobre a necessária reinvenção da instituição escolar. Redescobrir as dimensões públicas da escolarização juvenil, à luz de modelos de governança escolar democrática (COLLET; TORT, 2016), é compatível com os movimentos de inovação educativa (SANCHO-GIL, 2018). Ao final deste ensaio, arriscaremos algumas hipóteses para o desenvolvimento de uma educação mais democrática e inovadora, distanciando-nos das posições extremas às quais as disposições formativas podem nos conduzir. Junto a Savater (2017), enunciado como epígrafe para este texto, configura-se como pertinente e atual pensar a educação de nossos jovens por meio da *coragem para viver*, da *generosidade para conviver* e da *prudência para sobreviver*.

Compulsão modernizadora e os novos ecossistemas formativos

A busca pela modernização da educação secundária no Brasil percorreu uma ampla e diversificada literatura pedagógica no decorrer do século XX. Estudos como os de Clarice Nunes (1980), em abordagem precursora sobre a temática, sinalizavam os modos pelos quais tal modernização fora intensificada a partir da década de 1950, com os movimentos de renovação do

² Morgado, Sousa e Pacheco (2020), em termos curriculares, constroem um diagnóstico bastante pertinente acerca desse debate no contexto europeu, sinalizando para a noção de “isolamento curricular”.

³ Merece destaque o posicionamento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), emitido em conjunto com outras instituições, em que se defende a suspensão do calendário do ENEM (ANPEd, 2020).

ginásio, favorecendo que essa etapa formativa, abrangendo outras dimensões educativas, se alargasse. Considerando as condições de nosso desenvolvimento econômico e o papel ideológico que a escola desempenhava, Nunes colocou sob exame duas posturas ideológicas predominantes: “[...] primeira se funda na crença de que a modernização das instituições escolares tem sua origem no irreversível progresso da cultura, da sociedade e da humanidade; a segunda, de que a escola ou suas práticas corresponde a uma necessidade natural e inerente ao funcionamento das sociedades humanas” (NUNES, 1980, p. 16).

Importante apontar que essa agenda modernizadora poderia ter como um de seus marcos possíveis a nomeada “Reforma Francisco Campos”, implementada no início da década de 1930. De acordo com Norberto Dallabrida (2009), em perspectiva histórica, nesse período, encontramos a serialização do currículo, a regulação da frequência obrigatória e a elaboração de sistemas avaliativos no âmbito nacional. O Estado brasileiro, na busca de uma “homogeneização e centralização nacionalizadas”, idealizava – em tom intervencionista – a modernização dessa etapa por meio de uma cultura disciplinar. Souza (2009), por sua vez, apontava que a busca pela modernização nas primeiras décadas do século passado, em termos curriculares, se materializava nas polêmicas entre os defensores das humanidades clássicas e os partidários da cultura científica.

Entretanto, gostaríamos de salientar que, nas décadas posteriores, movida por outras racionalidades pedagógicas, a defesa da modernização da escolarização juvenil recrudesciu a partir da emergência dos movimentos de reforma educativa (BALL, 2016). Ao mesmo tempo que essa etapa formativa era democratizada, as preocupações com sua modernização adquiriam maior evidência. A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), poderia ser posicionada como um marco dessa nova era de reformas no Brasil. A modernização que se desenhava nesse contexto não mais atendia às lógicas da moralidade, da ciência e de seus progressos ou mesmo do desenvolvimento social e econômico do país. De forma não homogênea e por caminhos variados, a modernização tornou-se um dispositivo central das políticas curriculares para o Ensino Médio, buscando ampliar o potencial de produtividade econômica das juventudes brasileiras (SILVA, 2016; KRAWCZYK, 2011). No âmbito das políticas, então, parece constituir-se como consenso a busca por reformas, seja para ampliar os movimentos de expansão e democratização (MOEHLECKE, 2012), seja para sintonizá-las com as demandas econômicas da sociedade do conhecimento (KRAWCZYK, 2011; SFREDO, 2019).

Ainda que essas digressões históricas sejam bastante esquemáticas, para fins deste estudo, vale a pena destacar que há inúmeras continuidades entre os debates que foram informando nossas preocupações no decorrer do último século. A escolarização juvenil continua sendo alvo de permanentes reformas, ainda se vislumbra a busca pela sua identidade, e temos dificuldade em definir as disciplinas, os tempos formativos e os métodos que devem ser considerados e que apresentam maior efetividade. Não restam dúvidas de que o século que nos distânciava das primeiras reformas modernizadoras permite uma ampliação das ferramentas conceituais para a interpretação dessa questão, e – importante salientar – os contextos históricos, econômicos e culturais são bastante heterogêneos. No limite, neste estudo teórico, procuramos descrever os modos pelos quais o Ensino Médio no Brasil, no decorrer do último século, foi movido por uma compulsão modernizadora em seus currículos. Em termos políticos, isso se traduz na multiplicação das racionalidades pedagógicas que orientaram as inúmeras reformas implementadas em nosso país.

Optamos pela noção de “compulsão modernizadora” como eixo estruturante desta primeira analítica, reconhecendo que a compulsão, em sentido cotidiano, remete a um desejo incontrollável por realizar algo. A compulsão, em sua forma dicionarizada em língua portuguesa pelo Houaiss (2019, n.p.), é tida como uma “imposição interna do indivíduo na realização de determinado ato”. Sem adentrarmos o terreno psicanalítico, caracterizamos a compulsão

modernizadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, no decorrer do século XX, como uma disposição permanente de produzir reformas. Como argumentamos em outros estudos, a modernização – em sua forma extremada – converte-se em mera estetização pedagógica. Assim, “[...] vemos intensificarem-se novos dispositivos de estetização pedagógica, demarcados pela personalização, pela customização e pela gourmetização dos fazeres escolares, tomadas enquanto estratégias de gestão das aprendizagens” (SILVA, 2019, p. 127-128).

Avançando nessa composição analítica, poderíamos interrogar: de quais maneiras a compulsão modernizadora é potencializada nos diagnósticos educacionais para o contexto de pandemia e pós-pandemia? Por quais caminhos tal compulsão é mobilizada por previsões futuristas que povoam as publicações midiáticas nos últimos meses? Soluções tecnológicas, disposições metodológicas e novas agendas curriculares perpassam esses diagnósticos e, em sua maioria, postulam a inevitabilidade de reposicionar as condições formativas da escola do século XXI, à luz dessas novas tecnologias e horizontes educativos que dela derivam; desse modo, há uma atualização e uma intensificação da compulsão modernizadora. Antes de revisarmos algumas publicações midiáticas recentes que enfocam as mudanças que se impõem para as escolas em tempos de pandemia, gostaríamos de emitir um posicionamento favorável às inúmeras mediações tecnológicas utilizadas nestes tempos; em termos analíticos, nossa preocupação encontra-se em descrever os seus limites e os seus excessos.

Em uma publicação realizada pela revista Exame, intitulada *Como a tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o Coronavírus?* (ALLAN, 2020), a diretora do Instituto Crescer destaca os modos pelos quais o avanço do coronavírus têm induzido as escolas e as universidades a produzirem revisões em suas metodologias de ensino. Mesmo reconhecendo nossos problemas para acesso à internet, a diretora pontua que se trata de “[...] um ótimo momento para nos reinventarmos e criarmos coragem de testar o uso de ferramentas tecnológicas já disponíveis para estruturarmos alternativas no formato de educação a distância” (ALLAN, 2020, n.p.). O fortalecimento da cultura digital e a construção de uma nova educação, de acordo com a publicação, seriam percebidos em inúmeros países, incluindo o Brasil, associados ao próprio esforço realizado pelos professores.

A boa notícia é que muitos professores vêm deixando de lado os preconceitos e estão sendo resilientes, buscando entender o potencial dos recursos disponíveis, não se furtando a buscar e implementar soluções tecnológicas que antes do vírus eram vistas como secundárias e agora se transformaram em ferramentas padrões para dar aulas síncronas e assíncronas, compartilhar conteúdos, corrigir trabalhos, tirar dúvidas e trocar conhecimentos. (ALLAN, 2020, n.p.).

Procurando ampliar essa conjuntura, outras produções focalizam aspectos das tendências tecnológicas e a busca por metodologias com maior atividade dos estudantes. Os professores têm superado algumas dificuldades e procuram reinventar seus modos de ensinar com base no uso de tecnologias e metodologias diversas. Em uma publicação de uma rede de investidores sociais brasileiros (GIFE, 2020), salienta-se que a tríade planejamento, conectividade e tecnologia apresenta os principais desafios para a educação em tempos de pandemia. Na medida em que as aulas migraram para o ambiente doméstico, a reportagem destaca algumas plataformas para acompanhar as aprendizagens dos estudantes e dispositivos de monitoramento úteis para os gestores e os professores (e também para as famílias).

Além de detalhes sobre as possibilidades que cada estratégia da aprendizagem remota oferece – transmissão de aulas e conteúdos via televisão e rádio, videoaulas gravadas e ao vivo em redes sociais, envio de conteúdos digitais e disponibilização de plataformas de ensino online – o CIEB também criou uma ferramenta para que gestores educacionais possam, de acordo com a realidade de sua rede de ensino, escolher quais estratégias adotar para o ensino remoto. (GIFE, 2020, n.p.).

Ao descrever os limites e os excessos dessa compulsão modernizadora, em tempos de pandemia, destacamos um artigo publicado pela professora Rosane Aragón (2020) em um jornal do sul do Brasil. A pesquisadora reitera a necessidade de mudanças pedagógicas, o empenho dos professores e a multiplicação de ferramentas de mediação e de monitoramento. Entretanto, ela explora mais detidamente as “desigualdades e fragilidades de nosso sistema educacional”. Aragón (2020), em sua argumentação, descreve o esgotamento da escola; contudo, reafirma sua importância “[...] como espaço público essencial de interação, de acolhimento e de acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade” (ARÁGON, 2020, n.p.). Evitando simplificar a modalidade da educação a distância no cenário pós-pandemia, em sua percepção, o uso de tecnologias digitais receberia mais adeptos, inclusive na Educação Básica.

No Ensino Básico, após superado esse período de uso das TDICs sem planejamento e metodologias adequadas, as experiências deverão ser avaliadas buscando boas práticas para sua integração aos currículos. Não se trata de contrapor estudo presencial e a distância, mas sim coordená-los para compor novos ecossistemas pedagógicos com a inclusão das TDICs. (ARÁGON, 2020, n.p.).

No decorrer desta seção, procuramos caracterizar a compulsão modernizadora como uma das disposições formativas que orientam as práticas pedagógicas do Ensino Médio, no Brasil, no decorrer do último século. Com a agenda de reformas, levadas adiante no contexto neoliberal, a referida modernização direcionou-se para o âmbito dos itinerários individuais dos estudantes, ora apostando em metodologias diferenciadas, ora desejando incrementar o uso de aportes tecnológicos. Com o advento da pandemia global causada pelo coronavírus, tal compulsão modernizadora tem sido conduzida aos seus limites, uma vez que as aulas são levadas para o regime doméstico e, inevitavelmente, precisam de mediações tecnológicas. A inovação educativa que deriva dessas condições não consegue estabelecer uma agenda consistente quanto aos propósitos educacionais, assim como não avança em modelos de governança escolar democrática para a escolarização juvenil (COLLET; TORT, 2016). Todavia, sua defesa dos novos ecossistemas formativos merece uma atenção especial considerando sua potencialidade heurística para pensar a escolarização juvenil atualmente. Em tais condições, em caráter de oposição, uma nova disposição formativa estabelece-se em torno da defesa da escola e de seu potencial educativo, a qual nomearemos neste ensaio como “melancolia pedagógica”.

Melancolia pedagógica e a defesa da escola

Quando assumimos como tarefa intelectual a elaboração de reflexões sobre a escolarização juvenil no Brasil, um dos temas pouco explorados refere-se às articulações entre “condição adolescente” (MARTUCELLI, 2016) e “forma escolar” (DUBET, 2019). O Ensino Médio, em geral, no âmbito das políticas curriculares, é considerado como um período crucial para o desenvolvimento dos sistemas de ensino; todavia, é nesse momento de sua formação que os estudantes se deparam com dilemas significativos. Queda no desempenho escolar, dificuldades no âmbito da convivência e da socialização, abandono escolar e os casos de violência nas instituições de ensino são cada vez mais comuns. Com maior ou menor intensidade, encontramos interrogações, como: O que ensinar a esses sujeitos? Como podemos fomentar novas estratégias de aprendizagem? Conseguiremos promover qualidade e equidade na escola dos jovens?

Pelo menos três conjuntos de questões derivam dessa constatação, quais sejam: a) o desafio da aprendizagem: garantir que os jovens adquiram conhecimentos essenciais para sua inserção no mundo adulto e ampliem seu repertório cultural; b) o desafio da permanência na escola: promover práticas escolares que enfrentem a reprovação, o abandono e a conhecida distorção idade-série; c) o desafio da relação com as juventudes contemporâneas: incentivar a autonomia dos estudantes, a

criação de vínculos e o desenvolvimento de capacidades. Diante desses desafios, a escola costuma ser acusada de não conseguir consolidar sua função educativa e de pouco contribuir para a interpretação de um momento em permanente transformação.

Paradoxalmente, o modo pelo qual essa disposição formativa se estabelece no momento de propor alternativas a essa condição promove um recuo na direção de defender a escola clássica: seus tempos, seus espaços e seus conhecimentos. Ainda que movida por intencionalidades democráticas, as respostas à crise da escolarização adquirem uma conotação melancólica, visto que não vislumbram alternativas além da defesa de um retorno da escola que ensinava conhecimentos legítimos, que tinha uma formação sólida ou que conseguia distanciar-se das condições existentes em seu exterior. Um dos autores que escrevem nessa direção, em um projeto com bastante repercussão, chega a propor a forma-escola como um contêiner (LARROSA, 2018).

A subjetividade melancólica, como explicam Dunker (2015) e Safatle (2016) por caminhos diferentes, fica aprisionada em determinados conflitos ligados ao medo e ao ódio, o que tende a inviabilizar a transformação da sociedade, das relações humanas e de si mesmo. Quando o medo se torna um afeto político (SAFATLE, 2016), tendemos a nos envolver em uma espécie de política de melancolização, derivada de um descontentamento coletivo ou de uma apreensão em relação ao desamparo. Explica Safatle (2016, p. 43): “[...] a possibilidade de estabelecer relações através de contratos que determinem lugares, obrigações, previsões de comportamento, estariam vinculadas à circulação do medo como afeto instaurador e conservador de autoridade”. A atitude melancólica, na qual o medo se torna um afeto, inviabiliza a produção de mudanças e a prospecção de alternativas críticas e criativas.

Em termos educacionais, duas tendências parecem colocar-se em atitude melancólica, e exploraremos brevemente cada uma delas a seguir. Masschelein e Simons (2014), em sua obra *Em defesa da escola*, propõem-se a construir uma defesa da instituição escolar em relação às acusações que esta tem recebido nos últimos dois séculos. Questões como a alienação, a falta de eficácia, a empregabilidade, estar a serviço do capitalismo e as próprias demandas por reforma são críticas recorrentes à escola que os autores aceitam examinar. Eles recorrem à origem grega da palavra “escola” – tempo livre – para postular que as críticas acima referidas são tentativas de “domar a escola”, uma vez que sua principal virtude seria oferecer tempo livre para aquelas camadas que não tinham essa garantia.

Ao oferecer tempo livre para os estudantes explorarem os objetos que lhes serão oferecidos – “transformar algo em matérias de estudo” –, Masschelein e Simons (2014) defendem a pertinência de uma atitude de suspensão. Isto é, nas escolas, as pessoas conseguiriam “[...] deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 31). Os alunos, ao experienciarem tempo livre, estariam momentaneamente libertos das condições de sua existência (necessidades, rotinas e demandas por trabalho) para dedicarem-se exclusivamente às matérias em estudo. A atitude de suspensão, sob esse prisma, implicaria pensar a escola como uma finalidade em si mesma, desprovida de quaisquer outras intencionalidades, desejos e experiências que provenham da pressão do exterior.

A escola, como um projeto de tempo livre para todos, precisaria ser protegida das recorrentes acusações, derivadas de sua possível incapacidade em responder às demandas sociais, ou das pressões por mudança que disso provêm.

Deve-se considerar se uma grande ilusão está sendo criada e perpetuada aqui com base na falsa premissa de que é realmente possível realizar uma ligação efetiva entre o conhecimento escolar e as habilidades, de um lado, e o mercado de trabalho e a sociedade, de outro [...]. Para nós, o problema é que essa ênfase na empregabilidade ou, em outras

palavras, na maximização do potencial produtivo da educação, na verdade, esvazia os modelos escolares. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 88).

Não restam dúvidas de que os autores não reconhecem a escola como uma “ilha”; sua preocupação é mais complexa, uma vez que definem a escola como sendo capaz de renovar a sociedade. O tom melancólico de proteger a escola das intempéries do mundo leva-os a assumir argumentos que defendem a escola que “sempre esteve aqui”, procurando deixá-la como está para proteger sua forma. Quando avançamos para o debate curricular, podemos localizar também uma defesa dos conhecimentos escolares como alternativa para proteger a escola das experiências subjetivas e das demandas sociais. Com Michael Young (2013), essa elaboração é bastante evidente.

O sociólogo britânico, por meio de uma abordagem sociorrealista, apresenta uma retomada das discussões curriculares acerca do conhecimento escolar, movido pela seguinte interrogação: “Qual é o importante conhecimento que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola?” (YOUNG, 2013, p. 13). Ao refletir sobre as funções sociais da escola, ele explica que, na segunda metade do século passado, os Estudos Curriculares foram mobilizados pela disputa entre teorias tecnicistas (de caráter instrucional) e teorizações críticas (de caráter político e cultural), ocasionando uma “perda do objeto”; assim, a especificidade da escola deixou de ser tratada em âmbito acadêmico e também nas políticas curriculares.

O objeto perdido, tal como sinalizado por Young, encontra-se na defesa de “conhecimentos poderosos”. Tais conhecimentos são especializados e diferentes das experiências cotidianas dos estudantes. Conhecimentos éticos, literários, científicos e humanistas seriam direitos de todas as pessoas e promoveriam justiça social na escola.

Eu suponho que a questão do currículo ‘qual conhecimento?’ é tanto uma questão epistemológica que define o que deve constituir o direito dos estudantes em estágios diferentes e em áreas de especialização diferentes, como uma questão de justiça social sobre o direito ao conhecimento por parte de todos os alunos sem se levar em consideração se o conhecimento é rejeitado ou considerado difícil. Se algum conhecimento é ‘melhor’, como podemos negá-lo a todos os alunos e permitir que alguns, como fazem na Inglaterra, sejam limitados ao ‘conhecimento sem poder’ a partir da idade dos 14 ou 16? (YOUNG, 2013, p. 20).

A tentativa de definir conhecimentos relevantes a serem garantidos como um direito é bastante significativa; todavia, pode conduzir a leituras conservadoras que reivindicam a possibilidade de definir um cânon curricular. A disposição formativa caracterizada pela melancolia pedagógica espera resgatar tempos, espaços e conhecimentos escolares das ameaças que o presente impõe. Torna-se melancólica, conforme afirmamos anteriormente, à medida que evidencia um medo em relação ao futuro e às inseguranças institucionais que possam emergir. Ao impedir a experimentação do desamparo, segundo Safatle (2016), alimenta uma política de melancolização marcada pelo luto (e pela saudade de uma escola ideal). No que diz respeito à escolarização juvenil, em tempos de pandemia global, essa disposição é revitalizada pelas críticas à ruptura dos regimes de presencialidade, pelas precariedades pedagógicas das novas mediações ou mesmo pela impossibilidade de planejar a vida escolar dos jovens em períodos de ENEM. A seguir, apresentaremos duas publicações midiáticas que evidenciam essa disposição formativa.

Acompanhando algumas reportagens, despertou nossa atenção uma publicação que visibiliza as preocupações referentes à abertura de escolas após a pandemia de coronavírus: salas lotadas, questões de contato físico e professores com sobrecarga (RICARDO, 2020). Junto às possíveis formas de reorganização de espaço e de atividades, o texto evidencia também alguma preocupação com os novos regimes de presencialidade. Dentre as inúmeras questões levantadas pelo texto, poderíamos destacar: “Com professores dando aula em mais de um colégio, para complementar a renda, como instituir reforços escolares no contraturno?” (RICARDO, 2020, n.p.).

Além de compatibilizar momentos presenciais e não-presenciais, revela-se uma ênfase no reforço aos sábados e no contraturno.

Ainda não é possível saber por quantos meses as escolas ficarão fechadas. Mas já é necessário planejar programas de reforço, “com foco na alfabetização e na matemática”, segundo o Unicef. Grisa afirma que o retrocesso na aprendizagem é inevitável. “As habilidades já adquiridas pelo contato diário com os professores e colegas vão ser perdidas em maior escala pelos que já têm dificuldades de aprendizagem”, diz. “Vamos precisar fazer um mutirão, um planejamento intensivo de reforço escolar e pedagógico”. (RICARDO, 2020, n.p.).

Junto a essa dimensão, encontra-se também uma defesa permanente da reposição de conteúdos. O Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo, configura-se como um foco de preocupação nesse âmbito. Alguns textos chegam a falar de “perda de uma geração”. Um texto jornalístico publicado no sul do Brasil (PÁTIO, 2020) dirige suas preocupações para as avaliações diagnósticas para medir as “perdas das aprendizagens”, incluindo a Educação Infantil, como evidencia o excerto a seguir:

Na educação infantil, por exemplo, devido à limitação legal, as atividades remotas não poderão contar no calendário letivo e as aulas terão que ser repostas presencialmente. Apesar disso, o CNE diz que as escolas podem desenvolver atividades para serem realizadas pelos pais junto com as crianças. O mesmo pode ser feito nos anos iniciais do ensino fundamental, quando as crianças são alfabetizadas. O CNE recomenda que, no retorno às aulas presenciais, as escolas façam uma avaliação diagnóstica de cada estudante para verificar o que foi de fato aprendido no período do isolamento. (PÁTIO, 2020, n.p.).

A escolarização juvenil, sob as condições formativas da melancolia pedagógica, tende a pouco avançar em relação ao desafio das aprendizagens e ao diálogo com as juventudes contemporâneas (MARTUCELLI, 2016). No entanto, o que desperta incômodo nessa disposição formativa, recorrendo a Dubet (2019), é que os sentimentos de nostalgia advenham da tradição crítica. Em suas palavras, “[...] a nostalgia não é mais que a outra face do sentimento de crise que provém dos indivíduos cujo mundo parece desmoronar a seus pés” (DUBET, 2019, p. 86). A defesa radical da escola e do conhecimento escolar, ainda que necessária, pode ressoar como uma incapacidade de responder crítica e criativamente aos desafios formativos do século XXI.

Escolarização juvenil em tempos de pandemia: considerações finais

Ao tomarmos como objeto de reflexão a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil, nossa preocupação esteve em colocar sob análise os propósitos educativos que a mobilizam neste início de século XXI. Para tanto, em um exercício bastante esquemático, procuramos descrever e analisar duas disposições formativas que tendem a orientar as políticas e as práticas educativas na atualidade. Por disposições formativas, compreendemos os arranjos de pensamento que delineiam as teorizações sobre a educação contemporânea, funcionando como molduras que formam e informam nossa percepção sobre o trabalho escolar. A compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica foram as disposições formativas analisadas neste estudo.

Tais disposições, em atuação estratégica, tendem a delinear duas posturas extremadas no debate sobre a educação das juventudes. Sua descrição, em caráter preliminar, favorece que possamos buscar um reequilíbrio das posições concernentes ao currículo e ao trabalho pedagógico, apostando no potencial inovador das tecnologias digitais, e defender a dimensão democrática do conhecimento na escola. Em outras palavras, reconhecer que a inovação educativa (SANCHO-GIL, 2018) é compatível com modos de governança escolar democrática (COLLET; TORT, 2016). O contexto da pandemia (e pós-pandemia) no Brasil torna mais evidente as extremidades desse

debate e possibilita que alarguemos nosso horizonte de interpretação. Descrever tais disposições formativas e o modo pelo qual emolduram os debates pedagógicos contemporâneos, em torno da educação das juventudes, é um ponto de partida para a construção de ferramentas investigativas capazes de compreender as condições educativas que experimentamos hodiernamente.

Referências

ALLAN, L. Como a tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o Coronavírus?. **Exame**, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://exame.com/blog/crescer-em-rede/como-a-tecnologia-pode-ajudar-nossas-escolas-a-vencer-o-coronavirus/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

ANPED. Solicitação coletiva de suspensão do calendário do ENEM. **ANPEd**, 11 maio 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/solicitacao-coletiva-de-suspensao-do-calendario-do-enem>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ARAGÓN, R. Educação pós-coronavírus: mais tecnologias digitais e novos ecossistemas pedagógicos. **Gaúcha ZH**, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/04/educacao-pos-coronavirus-mais-tecnologias-digitais-e-novos-ecossistemas-pedagogicos-ck9d76jx6004n017n2unxog1q.html>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BALL, S. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, J.; TORT, A. (orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016. p. 23-40.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

COLLET, J.; TORT, A. (orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

DUBET, F. La doble mutación de la escuela. In: BALAGUÉ, C. (org.). **Desafíos para una educación emancipadora**. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019. p. 71-93.

DUNKER, C. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FERRETTI, C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

GABRIEL, C. Reforma do ensino médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática. In: FERREIRA, M.; PAIM, J. (orgs.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p. 171-186.

GIFE. Planejamento, conectividade e tecnologia: quais são os principais desafios da educação em tempos de pandemia. **GIFE**, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://gife.org.br/planejamento-conectividade-e-tecnologia-quais-sao-os-principais-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

HOUAISS. Compulsão. **UOL**, 2019. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-768, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000300006>

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTUCELLI, D. Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 155-174, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623660050>

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre ocorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782012000100003>

MORGADO, J.; SOUSA, J.; PACHECO, J. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16197.062>

MUÑOZ, R. A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. *Nações Unidas Brasil*, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

NOVAES, R. O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites. In: MONTECHIARE, R.; MEDINA, G. (orgs.). **Juventude e educação**: identidades e direitos. São Paulo: Flacso, 2019. p. 7-18.

NUNES, C. **Escola & dependência**: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

PÁTIO. Para salvar ano letivo, CNE aprova atividades não presenciais de ensino. **Desafios da Educação**, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/parecer-cne-atividades-nao-presenciais/>. Acesso em: 22 maio 2020.

RICARDO, L. Coronavírus – reabertura de escolas após pandemia terá obstáculos como salas lotadas, falta de água e professores sobrecarregados. **SINPRO-DF**, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/coronavirus-reabertura-de-escolas-apos-pandemia-tera-obstaculos-como-salas-lotadas-falta-de-agua-e-professores-sobrecarregados/>. Acesso em: 25 maio 2020.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANCHO-GIL, J. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 12-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>

SAVATER, F. Coragem para viver, generosidade para conviver e prudência para sobreviver. In: SCHULLER, F.; WOLF, E. (orgs.). **21 ideias do Fronteiras do Pensamento para compreender o mundo atual**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017. p. 187-193.

SFREDO, M. **A produção da neodocência no Ensino Médio brasileiro na segunda metade do século XX: entre a eficiência pedagógica e a renovação curricular**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SILVA, R. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, p. 178-196, 2016.

SILVA, R. **Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

SOUZA, R. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.

YOUNG, M. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A.; PACHECO, J.; SALES, S. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: tensões e desafios**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 11-31.

Recebido em 20/05/2020

Versão corrigida recebida em 24/06/2020

Aceito em 25/06/2020

Publicado online em 30/06/2020