

Do sentido de *Scurrere* à aposta no futuro: elementos de aproximação entre currículo e prospecção

From the meaning of Scurrere to a gamble on the future: elements of approximation between curriculum and prospection

Juarez da Silva Thiesen¹

RESUMO

O presente texto, resultado de um exercício teórico construído no âmbito dos objetos de pesquisa do autor, propõe revelar alguns elementos de aproximação entre as disciplinas/campos de currículo e prospecção. Parte-se da hipótese de que ambos se ocupam de alguns objetos comuns, na medida em que discutem trajetórias, projetos formativos, teleologicidade, futuro, aposta etc. Para sustentar sua hipótese, o autor assume que as políticas educacionais e curriculares da sociedade capitalista vêm convertendo-se em forte instrumento estratégico geralmente focado em torno de dois grandes objetivos: atender a demandas do presente e antecipar fatos portadores de futuro visando-se alcançar cenários desejados em médio e longo prazo. Nesse sentido, currículo e prospecção encontram-se na medida em que ambos trabalham com a ideia de um *telos*, ou seja, em “apostas” sobre a construção de futuros possíveis. Para evidenciar elementos que ilustrem a aproximação das referidas disciplinas/campos, elencam-se algumas políticas educativas e curriculares atuais, destacando-se, sobretudo, os referenciais que indicam a presença de elementos de prospecção.

Palavras-chave: currículo; prospecção; futuro; política.

1 Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Rua: Eng. Agrônomo Andrey Cristian Ferreira, s/n – Trindade. CEP: 88040-900.

ABSTRACT

This article is the result of a theoretical exercise constructed in the realm of the author's research objectives. It sets to reveal some of the approximations between the disciplines and fields of curriculum and prospection. It is based on the hypothesis that they have common objects, in which they discuss trajectories, formative projects, teleologicity, the future, gambles, etc. To sustain his hypothesis, the author assumes that the educational and curricular policies of capitalist society have been converted into a strong strategic instrument that is generally focused on two broad objectives: meeting demands of the present and anticipating facts that carry the future, seeking to achieve desired medium- to long-term scenarios. In this sense, curriculum and prospection meet to the degree in which both work with the idea of a *telos*, that is, in "gambles" about the construction of possible futures. To evince elements that illustrate the approximation of the referred disciplines/fields, some current educational and curriculum policies are presented highlighting, above all, the references that indicate the presence of elements of prospection.

Keywords: curriculum; prospection; future; politics.

Introdução

O homem vive imantado por aquilo que chamamos de "o ainda não".

Ernest Bloch (1885-1977)

O texto organizado a seguir, expressa o resultado de um exercício teórico e metodológico construído no âmbito dos objetos de pesquisa do autor e dirigido para dois aspectos que, embora distintos, complementam-se. O primeiro deles propõe revelar alguns elementos que evidenciem nexos entre duas áreas ou campos que academicamente pouco se aproximam, mas que podem conter pontos de conexão ou de interesse. Trata-se de uma possível relação entre elementos do campo do *currículo* e da área/disciplina de *prospecção*, dois movimentos/fenômenos que, sobretudo nas últimas quatro décadas, vêm ocupando significativo espaço tanto no âmbito das literaturas afins quanto na ação de profissionais com elas envolvidos.

Com esse propósito apresentam-se, no texto, os resultados da primeira etapa de pesquisa do autor, intitulada *Currículos sem utopias, sem essencialis-*

mos, sem projetos de futuro. Quem assume o comando nas reformas educativas? Trata-se de um estudo exploratório que identificou nesta fase, por meio de referências teóricas de ambas as disciplinas, elementos que revelam essa relação.

Portanto, os objetivos respectivamente colocados como recorte para este trabalho são: i) defender a hipótese de que currículo e prospecção possuem elementos ou objetos comuns na medida em que ambos se ocupam, dentre outros aspectos, com o fenômeno da temporalidade, da aposta, da ideia de futuro, de trajetórias, de perfis formativos, de estratégias políticas, de relações de poder, de teleologia, além de outros; ii) destacar elementos presentes em políticas curriculares atuais que indicam, implícita ou explicitamente, estratégias de antecipação de futuro as quais, julgamos, possam ser interpretadas à luz do que propõem os estudos prospectivos e da metodologia de construção de cenários.

Não é demais recorrer, logo de início, a Suchodolski (1984) para lembrar que na perspectiva da pedagogia da essência, tão marcada na tradição ocidental judaico-cristã, a educação e seus processos formativos se constituem pelo princípio do *vir a ser*; ou então à pedagogia de Paulo Freire para reafirmar o princípio da educação como *projeto*. Trata-se, portanto, do debate sobre um movimento que lida inextricavelmente com a ideia de futuro, de possibilidade e de utopia. Ainda que a tradição moderna de educação venha afirmando-se sobre o primado da certeza do conhecimento e da verdade, sabe-se que, na radicalidade, seus projetos são constituídos fundamentalmente na incerteza e na aposta.

O esforço teórico de identificar elementos de aproximação entre as referidas áreas/campos de modo algum elimina, como perspectiva, o pressuposto de que ambas possuem origem e natureza distintas. A proposta é tão somente pôr em relevo o que há em ambas as áreas/campos que poderiam justificar determinados *consensos* em relação às políticas educacionais e indicar as razões pelas quais certos conceitos ganham mais centralidade que outros.

Os estudos de futuro ou de prospecção, oriundos dos interesses organizacionais nos âmbitos da iniciativa privada e do Estado, ganham destaque a partir da II Guerra Mundial, no que ficou universalmente conhecido como *Guerra Fria*, contexto de acirrada competição geopolítica e econômica em que empresas e governos buscaram planejar mais estrategicamente suas ações como forma de enfrentar as incertezas de um mundo que se mostrava cada vez mais dinâmico, imprevisível e complexo. A criação de metodologias e técnicas de antecipação de tendências ou de eventos futuros mostrou-se interessante naquele cenário.

Não por acaso, é no mesmo contexto histórico-político que se fortalecem os estudos curriculares, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA), quando, em 1957, a Ex-União Soviética lança o *Sputnik* e os norte-americanos se veem diante da necessidade imediata de recompor seu ineditismo científico e tecnológico. Estrategicamente, o currículo passaria a ser uma das principais

vias para a formação científica e técnica dos cidadãos americanos, ferramenta educacional e política colocada a serviço da eficiência, da racionalidade instrumental e do atendimento à demanda industrial tão necessária ao protagonismo do modelo capitalista. Todo o trabalho de Franklin Bobbit (1876-1956), de Werrett Wallace Charters (1875-1952), Ralph Tyler (1902-1994) e de outros curriculistas da época, de alguma forma, atende a esses pressupostos e contribui para colocar os EUA na posição hegemônica em relação à luta entre o mundo capitalista e o comunista.

Embora, tenha sido um europeu (Gaston Berger) que, em 1957, cunhara a expressão *atitude prospectiva* e coordenado a criação, em Paris, do primeiro centro de prospectiva da Europa, são os norte-americanos que, no início dos anos 1960, iniciam propriamente a atividade prospectiva por intermédio da criação dos chamados departamentos de futuro ou escritórios de hipóteses. Nestes ambientes tentam-se desenhar, de uma maneira tão racional quanto possível, os diferentes cenários que comporiam o “incerto” amanhã (BERGER, 2004).

É, pois, com este propósito que se aperfeiçoam rapidamente, nos EUA, as metodologias e técnicas de prospecção² com destaque à metodologia de construção de cenários, sobretudo para atender às necessidades das grandes corporações em seus planejamentos de médio e longo prazo. Embora essa metodologia tenha encontrado forte ressonância nos setores privados da economia, ela também passou a ser largamente utilizada pelo Estado como ferramenta para planejamento de suas políticas públicas, especialmente as consideradas mais estratégicas.

Num estudo que fizemos recentemente³ sobre a temática da prospecção em educação, demonstramos que a metodologia de construção de cenários vem sendo aplicada, em primeiro plano, nas organizações privadas do setor econômico; com relativa incidência em setores públicos ligados às atividades econômicas; em menor grau nas atividades de serviços; e com menos frequência ainda no campo da educação. Mesmo assim, organismos estatais ligados à educação têm buscado a referida metodologia como suporte para seus planejamentos estratégicos, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2000), da Comissão Europeia (ERSE, 2008), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) e de programas como o de *Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe* (PREAL, 2008). No Brasil, o Instituto de Pesquisas Econômicas

2 Sobre metodologias e técnicas de prospecção de cenários, ver Buarque (2003).

3 Sobre esse trabalho, sugere-se a obra *O futuro da Educação, contribuições da Gestão do Conhecimento*, de nossa autoria, publicada pela Papyrus em 2011.

Aplicadas (IPEA) e o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) são exemplos de aplicação da prospecção.

Nossa hipótese é de que o currículo, sobretudo o praticado nas escolas e demais instituições de educação superior, por manifestar forte implicação sobre a formação da força de trabalho nas sociedades que compõem o modelo capitalista, encontra-se entre as temáticas que mais despertam atenção dos gestores públicos, principalmente quando o Estado organiza projetos de médio e longo prazo na educação e, para isso, busca parcerias com instituições privadas. Não é sem razão que recentemente a UNESCO publicou o documento *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado – resumo executivo* (2011), que a Fundação Itaú Social lançou o documento *A reforma educacional de Nova York, possibilidades para o Brasil* (GALL; GUEDES, 2011) e a empresa Positivo criou o programa *Aprende Brasil* (2011) apresentando soluções curriculares para a educação brasileira – apenas para citar alguns exemplos.

Apesar de uma trajetória de pouco mais de 100 anos, os estudos curriculares⁴, sobretudo nas análises feitas em perspectivas críticas, vêm apresentando o currículo como um movimento fortemente marcado pelas relações de poder em torno do conhecimento enquanto capital cultural e econômico – um fenômeno social e educacional complexo implicado na própria trajetória da experiência humana e que ganha forma como política cultural. São, portanto, abordagens com interpretação bem diferente do que apresentam as tradicionais concepções liberais que estrategicamente o definem como sendo um artefato científico, técnico e neutro.

Defendemos que é por seu caráter político e por sua importância social e econômica que o campo do currículo pode estar mapeado como instrumento estratégico quando se projetam as políticas globais de médio e longo prazo. Defendemos que por via do currículo o Estado e as organizações privadas buscam formas de indução destas políticas, construindo consensos em torno de conceitos considerados por estes grupos como universalizantes e socialmente aceitos, tais como cidadania, democracia, competência, direitos humanos, qualidade, inclusão etc.

Assim, lançando-se mão do discurso da prospecção, se pode afirmar que o currículo, no âmbito de sua formulação política, traduz-se como um fato portador de futuro, na medida em que busca apropriar-se (já no presente) de elementos de um *devenir*. Em nossa hipótese está, portanto, a defesa de que macropolíticas curriculares investem na educação como uma atividade que responde a demandas do presente, mas que são justificadas fundamentalmente em apostas ou projetos

4 Sobre os estudos curriculares, sugere-se ler *Teorias de Currículo* de Lopes e Macedo (2011).

normativos de futuro⁵ como estratégia. E os projetos são normativos porque para seus formuladores não servem quaisquer cenários, importa tão somente o futuro para cuja estratégia todo esforço é engendrado⁶.

Currículo e prospecção: alguns elementos de aproximação

No início do texto apontamos rapidamente alguns dos elementos de aproximação entre currículo e prospecção. Dentre os quais, destacamos o fenômeno da temporalidade, da aposta, da ideia de futuro, de trajetórias, de perfis formativos, de estratégias políticas e de relações de poder – todos assentados na ideia de um *telos*. Desde as primeiras formulações teóricas produzidas no campo do currículo seja nos EUA com Charters (1923), com Bobbitt (2004), com Tyler (1974), ou mais tarde na Europa com Young (1971), Bernstein (1971), além de vários outros curriculistas ou sociólogos da educação, o fio condutor que orienta o debate no/do campo está, de alguma forma, relacionado ao caráter teleológico do conhecimento e da formação humana e à natureza projetiva ou propositiva da escola.

É, portanto, para o futuro que se voltam as atenções tanto daqueles que acreditam na educação como imperativo do desenvolvimento social e econômico quanto daqueles que desconfiam desse projeto e o rejeitam, denunciando formas de reprodução, regulação e controle. De todo modo, é sobre ideias de futuro(s) possível(is) que se concentram as energias do presente, seja no campo do currículo, da educação ou de qualquer outro projeto societário. Como afirmamos em outro texto, ao longo dos tempos as sociedades vêm testemunhando movimentos que vão da “reinvenção do futuro” (SANTOS, 1999, p. 322); da criação simbólica de um novo mundo/lugar (Platão – 427 a.C.-347 d.C.; Bacon – 1561-1626; e Morus – 1478-1535); do sonho de um socialismo utópico (Simon – 1760-1825; Fourier – 1772-1837; e Owen – 1771-1858); ao proclamado “fim da história” (FUKUYAMA, 1992). De qualquer modo, o futuro está na cena cotidiana da vida, desafiando o presente e sustentando “sonhos diurnos” (BLOCH, 2005).

5 Sobre cenários normativos, ver Thiesen (2011).

6 O argentino Jason Beech (2009), ao tratar da internacionalização das políticas educativas na América Latina, afirma, dentre outras coisas, que embora as propostas da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE apresentem diferenças, elas se baseiam em uma série de suposições que tomam como fato certas predições sobre o futuro. A UNESCO, por exemplo, sustenta que tais mudanças serão tão rápidas e profundas que requerem que a educação, mais do que se adaptar ao presente, deve antecipar o futuro.

Assim, se voltarmos nossa atenção para personagens que marcaram a história da modernidade, por exemplo, não será difícil encontrar em seus trabalhos a ocupação com elementos da temporalidade como utopia, distopia, projeto, futuro, aposta. Parte significativa destes imortais pensadores atuou no presente se colocando em cenários futuros. Foi assim com Bacon em *Atlântida*, com Morus em *A Utopia*, com Orwel (1903-1950) em *1984*, com Huxley (1894-1963) em *Admirável Mundo Novo*, foi assim com Marx (1818-1883) em sua teoria social, com Júlio Verne (1828-1905) em *A máquina do tempo*, com Tommaso Campanella (1568-1639) em *A cidade do sol* (1602) e tantos outros.

Mesmo nas idades antiga e média, quando as escolas ocupavam-se com a formação de ofícios e os currículos eram concebidos como “planos de estudo” (BARRIGA, 1994), a preocupação com o futuro na formação de gerações mostrava-se evidente. Desde lá, a educação tem sido proposta como uma *dynamis* – uma possibilidade constante. A antecipação já estava contida, de alguma forma, na ideia de que “a arte educacional exige previamente um modelo de homem a ser produzido” (FULLAT, 1995, p. 29). No círculo socrático, por exemplo, afirmava-se que o único conhecimento era a ignorância, fazendo com que a *sophia* deixasse de ser um saber possuído, convertendo-se num saber buscado, sentido no qual *sophia* torna-se *philo-sophia* – a felicidade do homem consiste na sua busca (FULLAT, 1995, p. 31).

Assim, a ideia de aposta situa-se historicamente na educação como uma invariante, como um princípio que justifica a teleologicidade dos processos formativos nos diferentes modelos teóricos que atravessaram a história da educabilidade humana em geral e da escola em particular. São apostas que vêm, desde a constituição do que se convencionou chamar educação formal, assentando-se em estratégias normativas de construção de futuros. É sob este fundamento que historicamente formuladores de políticas vêm lançando mão de recursos, seja como previsão, predição, prognóstico, projeção ou prospecção, buscando sempre encontrar estratégias para alcançar, por antecipação, resultados esperados.

Se no advento da alta modernidade ocidental⁷, marcado pelo paradigma da certeza sobre o futuro, da universalidade do conhecimento e da clareza sobre a função social da escola, a alternativa colocada à disposição dos sistemas educacionais para a formulação das políticas curriculares foi essencialmente a da projeção por tendências, hoje o quadro altera-se ligeiramente. É nesse cenário de recomposição das estratégias de antecipação de futuro que a prospecção passa, aos poucos, a ocupar o lugar da projeção.

7 Entende-se por alta modernidade ocidental o período compreendido entre os séculos XVIII e XX, quando se fortalece o modelo capitalista sustentado, sobretudo, pelas revoluções industrial e técnico-científica.

Ainda que na agenda dos grupos que sustentam o modelo socioeconômico hegemônico mantenha-se a aposta na sua manutenção, nota-se que há a readequação nas formas de organizar as estratégias para o enfrentamento do futuro. Mais do que nunca, o fantasma da incerteza ronda a casa do patrão e ameaça-lhe roubar sua tranquilidade. Entendemos que está nessa pretensa ameaça a motivação maior para o aparecimento e aperfeiçoamento de novas ferramentas de planejamento estratégico baseadas na hipótese da imprevisibilidade e da incerteza.

Não é por acaso que nas últimas décadas os estudos de futuro ou prospectivos e as metodologias que deles decorrem aparecem com força e passam a subsidiar planejamentos de organismos multilaterais, estados nacionais e demais organizações. São ferramentas, geralmente ancoradas por sistemas tecnológicos avançados, que prometem trazer à cena presente as várias possibilidades de futuro apostando que estrategicamente se possa, por antecipação, controlar trajetórias no sentido de se alcançar o cenário desejado. A pergunta que está posta é: se as ferramentas de prospecção atendem a expectativas do mundo da produção material, por que não atenderiam a interesses destes mesmos grupos em termos de controle das políticas sociais e da educação?

É com essa premissa maior que o campo das políticas educacionais e curriculares vai, aos poucos, sendo invadido com propostas tecnicamente muito bem elaboradas, pensadas e organizadas por “comunidades de especialistas” geralmente assessorados por sistemas de alta *performance* capazes de apontar cenários de médio e longo prazo e organizar estratégias para buscar o desejado. A conhecida proposta defendida por grupos minoritários de planejamento democrático baseado na participação coletiva parece não ter encontrado ressonância nos espaços da alta gestão que coordenam os processos sociais e econômicos da sociedade capitalista. Mais do que nunca a atenção está voltada para “como planejar de modo diferente e enfrentar o fantasma da incerteza visando-se garantir a manutenção do mesmo”.

Exemplos de aproximação entre currículo e prospecção no contexto das políticas educativas atuais

É recorrente nos trabalhos pesquisadores do campo educacional a afirmação de que as recentes políticas sociais e educativas em nível internacional têm trazido a marca neoliberal em seus textos/discursos e que essa marca vem sendo traduzida pela fagocitação de conceitos que atravessam as diferentes perspecti-

vas epistemológicas ou filiações teóricas. Em meio a esse discurso hibridizado e recontextualizado (LOPES, 2006), insiste-se na necessidade de se preparar o indivíduo para a sociedade do futuro – uma prescrição geralmente colocada nos termos da necessidade do enfrentamento da sociedade do conhecimento, da tecnologia e do trabalho flexível.

Com esse tom aparentemente democrático – mas prescritivo –, conservadores e neoconservadores definem, em termos globais, o que é necessário reformular no currículo escolar. Nos termos da agenda neoliberal, as reformas ocorrem sob a lógica da modernização e assimilam o tripé: privatização, regulação social e atendimentos às mudanças do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, presente e futuro encontram-se na roda viva das chamadas “demandas sociais emergentes”.

Sob a tutela do mercado e com a chancela do Estado, importantes organismos multilaterais e grandes empresas resolvem “investir” no desenvolvimento de diretrizes curriculares para os sistemas educacionais, tomando para si o protagonismo de um projeto que historicamente “tem se mostrado em crise”. A mensagem implicitamente colocada é que se a esfera pública, no campo da educação, não vem dando conta de responder sequer às demandas do presente, não parece confiável apostar que ela própria seja capaz de enfrentar as incertezas de uma sociedade que se expõe cada vez mais ao risco. Apple e Kristen (2008) destacam bem esta racionalidade no que designam educação como espetáculo político no contexto da modernidade conservadora.

Por certo, está no mercado a competência técnica e política para fazer frente às demandas do mundo atual e criar as estratégias para a manutenção do modelo vigente, seja apontando soluções para os problemas atuais, seja prospectando futuros desejáveis. Ou, como bem assevera Apple (1982), faz-se necessário reformular permanentemente o currículo para manter as estruturas sociais no modo e nas condições em que se encontram. Parece-nos que a mudança de estratégia é a estratégia para a permanência.

É, pois, nesta perspectiva, que nos últimos anos vemos a presença mais acentuada de agências privadas envolvidas com a formulação de políticas para o campo do currículo. Via de regra, elas aparecem na cena como parceiras das redes públicas e vendem soluções tuteladas pela nova legislação do Estado asseguradas pelos complexos sistemas de gestão com a etiqueta da inovação⁸.

8 Dentre as ações da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, por exemplo, está o projeto *Escola em Parceria* que gerencia as ações promovidas pelas diversas instituições da sociedade civil, tais como empresas privadas, ONGs e outras associações, fortalecendo a proposta pedagógica das Escolas Estaduais. As ações do projeto devem promover o enriquecimento curricular, contemplando o projeto pedagógico das escolas (FDE, 2013).

É nesse âmbito que as ferramentas de prospecção ainda timidamente se mostram, na medida em que oferecem a possibilidade de projetar cenários futuros e auxiliar na elaboração de estratégias para alcançá-los. Se no Brasil a utilização dessa ferramenta ainda é incipiente, como já destacamos em outro trabalho de pesquisa, em espaços alhures ela mostra-se bem mais presente⁹.

Em se tratando da realidade brasileira, já é possível identificar um conjunto significativo de políticas educacionais e curriculares que, mesmo não utilizando (ainda) as ferramentas de prospecção, estão formuladas sob a premissa das parcerias público-privadas e assentam suas bases teórico-metodológicas no planejamento estratégico – um procedimento predominantemente utilizado pelas grandes organizações da iniciativa privada. A título de exemplo, destacaremos, a seguir, apenas aquelas mais diretamente relacionadas ao campo curricular, obviamente sem o propósito de analisá-las quanto aos seus elementos de conteúdo e forma.

A Fundação Itaú Social vem, desde o ano 2000, em regime de parcerias, propondo soluções educacionais e curriculares para as esferas públicas. Em 2009, essa fundação, com a coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, criou o programa *Excelência em Gestão Educacional*, publicando boas práticas, estratégias e ações visando a melhoria da qualidade das escolas públicas brasileiras. Um dos documentos mais importantes intitula-se *A reforma educacional de Nova York: possibilidade para o Brasil e escolas Charter no Brasil* (GALL; GUEDES, 2010). No texto apresentam-se soluções nos âmbitos do currículo, da gestão, da avaliação de resultados de aprendizagem (*accountability*), relação escola-família, liderança e segurança escolar, além de outras.

Outra solução que vem sendo apresentada no âmbito da política curricular é o programa *Aprende Brasil* da editora Positivo, criado com o objetivo de potencializar a qualidade das escolas nos sistemas municipais de educação. É um sistema privado com forte inserção nos sistemas públicos de ensino de todo o país, presente em 17 estados da federação e aproximadamente 180 municípios em 2012¹⁰. O sistema oferece ferramentas de gestão de informações educacionais e monitoramento da qualidade de ensino – estratégias, obviamente, alinhadas com os referenciais da prospecção.

Iniciativa não menos expressiva foi a criação, a partir de 2004, em Pernambuco, das escolas *charters*. Sob a etiqueta da inovação e da transferência de experiência educacional dos EUA, o projeto foi implantado na rede pública

9 Exemplos do uso da ferramenta prospectiva podem ser vistos em Thiesen (2011).

10 Os dados foram extraídos do site do programa Aprende Brasil (EDITORA POSITIVO, 2013).

do Estado, também tutelado por legislação brasileira que permite as parcerias público-privadas. O projeto¹¹, associado à Fundação Itaú Social, está focado em dois eixos principais: a gestão e o currículo, ambos orientados na lógica da *accountability*.

Outro projeto (este em nível global) que se apresenta com força no Brasil no campo da política curricular e que tem seu fundamento teórico-metodológico nas orientações da iniciativa privada com foco no futuro é o que conhecemos por *standards* educacionais ou avaliação em larga escala. Iniciado nos anos 1990 com a adesão explícita do Brasil ao mundo da economia globalizada, o Sistema Nacional de Educação implanta gradativamente os mecanismos formais de avaliação nas redes públicas de ensino. Primeiramente com o Provão (Lei nº 9.192, de 1995) substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em 2004, depois com o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM – 1998), em seguida com a Prova Brasil (Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005) e finalmente a Provinha Brasil (2008), o país passa a contar com um forte mecanismo de regulação dos resultados da educação, efetivado por meio do ranqueamento das instituições também nos moldes da *accountability*.

Com perspectiva semelhante, identificamos, no campo educacional brasileiro, outro projeto de iniciativa norte-americana e que se estendeu rapidamente para a América Latina, especialmente na Argentina, Chile e Uruguai (COSSE, 2003), e que é objeto de estudos para possível aplicação em sistemas de educação do país. Trata-se do *voucher* educacional, um projeto de subsídio financeiro às famílias, permitindo-lhes escolher onde matricular seus filhos – se em escolas públicas ou privadas. Embora haja quem defenda¹² que já existe a presença, mesmo que indireta, deste projeto no Brasil, não encontramos sua marca em ações educacionais públicas.

Os exemplos arrolados acima sinalizam que a trajetória brasileira no campo das políticas educacionais e curriculares não difere dos movimentos de contextos mais amplos. Estudos sobre a problemática das políticas educacionais, publicados por Whitty e Power (2002), Krawczyk (2002; 2005), West (1998), Apple (2002) e vários outros, reconhecem que há certo engendramento em termos de projeto educativo mundial articulado em dois sentidos que, de algum modo, encontram-se – um que caminha pela via do privado com o foco nas demandas do presente e outro que olha o futuro e busca apreendê-lo pelas estratégias da specção.

11 Mais informações sobre a proposta ver: Dias e Guedes (2010).

12 Defesa expressa na Dissertação de Mestrado de Araujo (2005).

Considerações finais

Não obstante o caráter aberto dos textos das atuais políticas neoliberais e os apelos às formas humanistas de consolidação, no presente, da sociedade democrática e plural, há neles um conjunto de elementos que indica quais alternativas são viáveis e plausíveis para o enfrentamento, agora, das demandas de um “ainda não” de Bloch (2005). Desse modo, o discurso da liberdade se confunde com o da necessidade, como uma espécie de imperativo ou estratégia para o enfrentamento da incerteza. É o jogo do tempo, colocando numa mesma trama o presente como resposta ao passado, e o futuro como pergunta ao presente.

Assim, o currículo torna-se, de certa forma, o jogo das temporalidades em suas dimensões *Kronos* e *Kairós* – um jogo permanente, implicado na materialidade da vida. Temporalidades que se inscrevem no complexo movimento de um *scurrere*, seja na forma de corrida ou percurso como expressão de um “presentismo” eterno; seja na forma de trajetórias como expressão das experiências vividas (*curriculum vitae*); ou como um “para a frente” – uma aposta no futuro. No jogo, metaforicamente,

Cronos quer devorar seus filhos, a sua sucessão, o seu futuro, mas é obrigado a vomitá-los de si. Os seus filhos são, portanto, os filhos que ele não consegue devorar, os filhos que continuam a história, a vida, o futuro. Este é o simbolismo dos filhos de Cronos que ele não devora (NÁDER; SILVEIRA; BRANCO, 2006, p. 4).

Quem é *Kronos* que quer devorar seus filhos? Há saídas para *Kairós*? *Kronos* seria o presente apropriando-se do futuro ou roubando-lhe sua liberdade? Parece-nos, na lógica do que está posto enquanto movimento hegemônico global, que o currículo figura como importante estratégia de determinados grupos pelo controle e regulação das ações humanas e inclusive de suas temporalidades. Suspeitamos que seja *Kronos* tentando devorar todas as formas de liberdade – *Kairós*.

Esse apelo às formas estratégicas de antecipação de futuros no campo da educação em geral e do currículo em particular, pode ser percebido na expansão da chamada “modernização curricular”, capitaneada principalmente por agências/agentes do chamado mundo globalizado. Não se precisa de grande esforço para constatar que pululam organismos que oferecem soluções educativas, inovações curriculares e pedagógicas, tecnologias de múltiplas linguagens e

interfaces, métodos revolucionários, e muitos outros artefatos que prometem, mas nem sempre entregam, as respostas às questões ou problemas históricos da educação e do currículo – os exemplos acima elencados são ilustrativos.

De todo modo, a pauta sobre futuro mostra-se presente no âmbito dos estudos curriculares. Importantes curriculistas, inclusive os filiados a perspectivas críticas, vêm ocupando-se dessa problemática. Michael Young, por exemplo, um dos expoentes da sociologia do currículo, recentemente escreveu *O currículo do futuro, da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado* (2002) e publicou dois artigos sobre esse mesmo tema: i) *Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge* (YOUNG; MULLER, 2010), no *European Journal of Education*; e ii) *Alternative educational futures for a knowledge Society* (2010), no *European Educational Research Journal*. Assim como Young, vários outros pesquisadores¹³, cada um com seu enfoque, têm colocado essa temática no centro de suas preocupações.

Com bem destaca Arroyo (2011) em sua obra sobre currículo, “a repolitização dos tempos está posta na consciência mundial diante de tantas promessas de civilização e de progresso não cumpridas, diante de tantas histórias oficiais acolhidas nos currículos e desmentidas pela história real” (p. 322-323). Seguindo a lógica do que aponta Arroyo sobre a repolitização dos tempos, defendemos que a prospeção não pode tornar-se mais uma falsa promessa semelhante àquelas que o mundo capitalista nos ofereceu, mas que até agora pouco entregou.

REFERÊNCIAS

ÁNGEL, Rafael Alfonso Urbina. *Hacia una perspectiva curricular em la Universidad de Cundinamarca*. UDEC, 2009. Disponível em: <http://uvirtual.unicundi.edu.co/moodle/file.php/1/Aportes_de_los_Docentes_al_proceso_de_modernizacion_curricular/Ensayo_de_Rafael_Alfonso_Urbina_Angel.pdf>. Acesso em: 30/9/2013.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

13 O chileno Cristián Cox (2001) publicou artigo intitulado *El curriculum escolar del futuro*, no qual apresenta e discute as habilidades e competências requeridas pelas organizações do futuro. Ulises Rojas Sánchez (2000), em Valência publicou *La racionalización académica una visión prospectiva del currículo*. O curriculista José Carlos Morgado (2009), em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade, analisa o processo de Bolonha e o ensino superior num mundo globalizado, apontando as questões fundamentalmente curriculares. O colombiano Rafael Alfonso Urbina Ángel (2009) escreveu o artigo *Hacia una prospectiva curricular en la Universidad de Cundinamarca*, trabalho que aponta alternativas para a Instituição.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artimed, 2002.

_____; KRISTEN, L. Buras. *Currículo, poder e lutas educacionais, com a palavra os subalternos*. Porto Alegre: Artimed, 2008.

ARAÚJO, Emílio Luiz Pedroso. *Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRIGA, A. Diaz. *El currículo escolar, surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social, 1994.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

BERGER, Gaston. A atitude prospectiva. *Parcerias Estratégicas*, CGEE, Brasília, DF, n. 19, p. 311-317, dez. 2004. Tradução de Nathália Kneipp.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, Michael F. D. *Knowledge and control*. New directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971.

BEYER, Landon. Direções do currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n. 1, p. 72-100, jan./jun. 2004.

BLOCH, Ernst. *Princípio esperança*. Rio de Janeiro: UERJ; Contraponto, 2005.

BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 1995.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005. Estabelece sistemática para realização da Prova Brasil em 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 maio 2005.

BUARQUE, C. Sérgio. *Metodologia e técnicas de construção de cenários globais e regionais*. Brasília, DF; Recife: IPEA, fev. 2003.

CHARTERS, W. *Curriculum and construction*. New York: MacMillan, 1923.

COSSE, Gustavo. Voucher educacional: nova e discutível panacéia para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 207-247, jan./abr. 2003.

COX, Cristián. El currículo escolar del futuro. *Perpectivas*, v. 4, n. 2, p. 213-232, 2001.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. *Modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; Fundação Itaú Social, 2010.

EDITORA POSITIVO. *Sistemas de ensino – Aprende Brasil*. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil.html>>. Acesso em: 29/9/2013.

ENTIDADE REGULADORA DOS SERVIÇOS ENERGÉTICOS (ERSE). *Relatório anual para a Comissão Europeia – 2007*. Lisboa, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=29&idi=171860>>. Acesso em: 29/2/2008.

FUKUYAMA, Francis. *Ofim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FDE). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. *Escola em Parceria*. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=escparc>>. Acesso em: 27/7/2013.

GALL, Norman; GUEDES, Patrícia Mota. *A reforma educacional de Nova York, possibilidades para o Brasil*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2010.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. 19 ed. São Paulo: Globo, 1993.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

_____: MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*, ANPAE, São Paulo, v. 19, jan./abr. 2002.

_____. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial – out. 2005.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

MORUS, Tomás. *A utopia*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

NÁDER, Alexandre; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; BRANCO, Uyguciará Veloso Castelo. Historiadores: os filhos que Cronos não devorou (razão histórica e meditações educativas). In: ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, 12., 2006, Campina Grande. *Anais eletrônicos...* Campina Grande: ANPUH-PB, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *The millennium development goals report 2006*. New York, 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/zh/millenniumgoals/pdf/MDGReport2006.pdf>>. Acesso em: 29/2/2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago do Chile, ago. 2000.

_____. *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado* – resumo executivo. São Paulo, maio 2011. (Série Debates ED, n. 1).

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). *Annual Report 2006*. Paris, 2006. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/37/61/36511265.pdf>>. Acesso em: 26/2/2008.

ORWELL, George. 1984. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA DE AMÉRICA LATINA Y CARIBE (PREAL). Disponível em: <<http://www.preal.org/Default.asp>>. Acesso em: 27/2/2008.

SANCHÉZ, Ulises Rojas. La racionalización académica – una visión prospectiva del currículo. In: CONGRESO VENEZOLANO DE ZOOTECNIA, 10., 2000, Guanare. *Ponencias...* Trujillo: AVPA, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

THIESEN, Juares da Silva. *O futuro da educação, contribuições da gestão do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 2011.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

WEST, E. G. *Un estudio sobre principios y prácticas de los vouchers educacionales* – nº 12. Santiago de Chile: PREAL, out. 1998. Disponível em: <http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/estudio_principios_practicas_vouchers.pdf>. Acesso em: 27/9/2013.

WHITTY, Geof; POWER, Sally. A escola, o Estado e o mercado: a investigação do campo actualizada. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 15-40, jan./jun. 2002.

YOUNG, M. F. D. (Ed.). *Knowledge and control, new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

_____. *O currículo do futuro, da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. Alternative education futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, Oxford, v. 9, n. 1, 2010.

_____; MULLER, Johan. Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, Oxford, v. 45, n. 1, 2010.

Texto recebido em 11 de agosto de 2012.

Texto aprovado em 30 de julho de 2013.