

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

Camila da Silva Fabis

**EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO (NOVO) ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIDADE,  
ENTRETENIMENTO E A EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO *LETIFICADO***

Porto Alegre  
2023

Camila da Silva Fabis

**EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO (NOVO) ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIDADE,  
ENTRETENIMENTO E A EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO *LETIFICADO***

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
- UFRGS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Wanderer

Porto Alegre  
2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Fabis, Camila da Silva  
EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO (NOVO) ENSINO MÉDIO:  
FLEXIBILIDADE, ENTRETENIMENTO E A EMERGÊNCIA DE UM  
CURRÍCULO LETIFICADO / Camila da Silva Fabis. --  
2023.  
222 f.  
Orientadora: Fernanda Wanderer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Ensino Médio. . 2. Reforma do Novo Ensino  
Médio.. 3. Flexibilização. 4. Teorizações  
foucaultianas.. I. Wanderer, Fernanda, orient. II.  
Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Camila da Silva Fabis

### **EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO (NOVO) ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIDADE, ENTRETENIMENTO E A EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO *LETIFICADO***

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Aprovada em 19 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA<sup>1</sup>:

---

Prof. Dra. Cristianne Maria Famer Rocha - FACED/ UFRGS

---

Prof. Profa. Dra. Gelsa Knijnik – PPGEDU/UNISINOS

---

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva - PPGEDU/UNISINOS

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Wanderer - FACED/ UFRGS

---

<sup>1</sup> Menciono aqui na página da banca examinadora, minha menção à professora Clarice Traversini **in memoria** que participou da banca de qualificação e muito contribuiu para os rumos e os encaminhamentos desta pesquisa que agora apresento em sua versão final.

À Valentina, que é pura luz, força, ternura e afeto em minha vida. Por um mundo mais digno e justo para você, meu amor. Ser sua mãe me fez (e faz) um ser humano melhor. Obrigada por teu amor, cuidado e compreensão nestes tempos de tanta dedicação e estudo.

Ao Carlos, que sempre esteve aqui, nos melhores e piores momentos, e nunca desistiu de me fazer acreditar, mesmo quando eu mesma não acreditava mais que pudesse. Obrigada por tudo, mas, principalmente, por ser o meu grande amor.

## AGRADECIMENTOS

Há tantos e tantas a quem agradecer, por isso, gostaria de fazer esta pausa e honrar aquelas e aqueles que me ajudaram a trilhar esta árdua caminhada.

À minha mãe, Vera Regina, por estar presente e ser esteio em muitos momentos, sendo a melhor pessoa e avó que a minha filha poderia ter.

Ao meu pai, Antônio Carlos, por ser o homem amoroso e zeloso que cuidou de mim para que eu me tornasse a mulher que sou hoje. Obrigada por tanto!

À minha irmã, Thais, interlocutora de tantas inquietações. Tenho muito orgulho de você, irmã. Você é luz, afeto e bem.

À Iraci, minha avó, e à Iara Rodrigues (*in memoriam*), por terem sido referências de mulheres fortes com quem convivi. Levo um pouco de cada uma dentro de mim. Ao meu avô Antenor (*in memoriam*), pelo seu amor e cuidado quando me constituía criança.

Às minhas cunhadas, Ana Cristina Vigil e Márcia Vigil Dai-Prá, mulheres inspiradoras, fortes e de fibra, por todo o apoio e suporte nos momentos mais decisivos e durante as jornadas intensas de estudo, mas especialmente pelo amor gratuito que nutrimos como família, em cada instante desta vida, que é tão mais bonita e doce por ter a presença de vocês. Obrigada por serem quem são!

Ao Armando, Clarissa, Julio, Matheus, Nayana e Thiago, por sermos família, pelo respeito e amor que nos unem ao dividirmos tantos momentos do cotidiano em nosso grupo de afeto e carinho. De modo especial, à Mariele Barcellos, por ser a amiga-irmã que a vida me deu, gratidão por tanto. À Tatiane Carvalho, por ser prima, amiga, companheira de caminhada – que bom que a vida nos uniu!

À minha orientadora, Fernanda Wanderer, mulher forte, intelectual generosa e rigorosa, por seu respeito aos meus tempos, sua exigência, fibra, escuta e amorosidade. Obrigada pela oportunidade de estarmos juntas e por ter permitido existir o espaço em que o Mestre deixa o aprendiz para que este possa tornar-se quem é. Você é uma mulher incrível! Te admiro muito.

Aos professores da banca. À Prof.<sup>a</sup> Clarice (*in memoriam*). Certamente uma parte sua está aqui, como em tantas outras partes deste mundo. Você honrou cada minuto desta vida. Minha admiração é eterna.

À Prof.<sup>a</sup> Gelsa, mulher inspiradora e (avó) intelectual de alto nível. Que honra tê-la de algum modo neste percurso! Ao Prof. Roberto, intelectual que admiro muito, obrigada por tanto. À Prof.<sup>a</sup> Cristiane, grande professora e referência, por sua presença potente,

problematizadora e marcante na FACED. Obrigada por ingressar neste momento tão importante da minha caminhada.

Aos colegas do grupo de pesquisa, “os protegidos”, desde a época das disciplinas especiais, em 2015, tentando nomear todos agradeço à Fernanda, Marília, Fernando, Gicele, Poliane, Rafaela, Mônica, Cecília, Silvane, Betina, Elisângela, Victória, Juliana, Julian, Camila Alves, Lucas Cabral e Ana Maria, pelas potentes interlocuções que resultam em muitas partes do que eu sou hoje.

Aos professores e funcionários do PPGEDU/UFRGS, em especial à Roseli, por sua eficiência e cuidado com as nossas solicitações.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por estes quatro anos de estudo em uma universidade pública de qualidade.

À Janete Cardoso, minha gratidão por intermediar os primeiros contatos com os gestores da escola investigada para que este estudo fosse desenvolvido.

Aos gestores e coordenadores da Rede Sesi, na Unidade de Goiás, por terem me acolhido para que eu pudesse realizar a pesquisa. A disponibilidade, o diálogo e a sempre pronta ajuda foram essenciais para a realização deste estudo.

À Adriana Justin Cerveira Kampff, amiga, professora e mulher inspiradora que me ensinou tanto nos sete anos em que convivemos e trabalhamos juntas. O desejo da realização deste sonho iniciou por meio dos nossos diálogos e pelo seu testemunho e trajetória de vida. Você é uma referência importante para mim.

Às minhas amigas de infância e adolescência (amigas de uma vida) – Daniele, Lisiane, Maitê e Suelen –, por vibrarem comigo e muitas vezes me devolverem o ócio que impulsiona e que foi tão importante para me reabastecer nos momentos de maior exigência.

Aos meus colegas da Gerência Educacional da Rede Marista – Bibiana, Simone, Ederson, Luiz, Patrícia, Eliane, Guilherme, Flávia Renata, Loide, Lucas, Ana Cristina, Lisandra, Caroline, Ivanise, Fernanda, Bianca, Geórgia, Tamara e Priscila –, por estarem ao meu lado nesta jornada. Que privilégio conviver e aprender tanto com vocês nestes últimos anos! Levo cada um nas partes da profissional que venho me constituindo.

Aos meus líderes: Luciano, Renato, Ir. Dionísio, Ernani e Anele, pela confiança, incentivo e apoio para que este estudo fosse concluído, mesmo com jornadas intensas de trabalho. Gratidão!

Aos Irmãos Maristas, aos colegas (professores, coordenadores, gestores) e aos nossos *estudantes* da Rede Marista e do Brasil Marista, de todos os colégios, unidades sociais e

províncias, nas diversas regiões deste país e do mundo. Vocês fazem parte desta conquista, pelas interlocuções e afetos que nutrimos e pelos diálogos e aprendizagens que realizamos.

## RESUMO

A presente tese é fruto de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de problematizar os efeitos produzidos pela implementação da reforma do Ensino Médio (EM) em professores e estudantes de um colégio pertencente a uma rede de escolas posicionada como uma das primeiras instituições a implementar o (novo) Ensino Médio (Lei 13.415/2017) no Brasil. Vinculados a esse objetivo geral, estão os seguintes objetivos específicos: 1) examinar os efeitos curriculares engendrados para professores e estudantes pela implementação da nova proposta de EM na escola; 2) discutir marcas do “novo” currículo, permeado por processos relacionados à flexibilidade curricular e ao entretenimento na escola do pós-industrial. Os aportes teóricos que sustentam a investigação são as teorizações inspiradas em Michel Foucault. O material de pesquisa examinado é formado pelo seguinte conjunto: oito cadernos que subsidiaram a implementação do novo EM na escola investigada; questionários para professores e alunos; entrevistas *online* com quatro docentes; e três diálogos de grupos *online* com mais de 25 estudantes. A estratégia analítica usada para operar sobre o material foi a análise do discurso foucaultiano. O exame do material mostrou que o deslocamento do regime produtivo da escola da indústria, por meio da implementação do currículo do (novo) Ensino Médio, produziu a flexibilização em três eixos de funcionamento: 1) na diversificação, no entretenimento e na *letificação* das práticas de sala de aula; 2) na estetização dos espaços e na variação dos tempos e das metodologias escolares; 3) nas avaliações contínuas e sistemáticas atravessadas pelo imperativo da performance e do desempenho. Assim, esta tese sustenta que a implementação do (novo) Ensino Médio na escola da indústria passa a produzir um regime ao mesmo tempo estético e performático nas tramas da flexibilidade, tensionado pela performance e pelos excessos advindos da contemporaneidade. Por meio de estratégias com foco no interesse juvenil, vinculadas às práticas de entretenimento, operam-se sentidos curriculares flexíveis, de envolver para aprender, cuja mobilização se dá a partir de uma docência “*donjuanesca*”, generalista e interativa, em que a sedução e a liberdade são táticas para conduzir, performar e profissionalizar a juventude para o mundo do trabalho contemporâneo.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Reforma do Novo Ensino Médio. Flexibilização. Teorizações foucaultianas.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research aiming at problematizing the curricular effects produced by the implementation of High School (HS) education reform on teachers and students from a school belonging to a school network regarded as one of the first institutions to implement the (new) High School (Act 13.415/2017) in Brazil. The following specific objectives have derived from the general objective: 1) to examine the curricular effects of the implementation of the new HS proposal at school on teachers and students; 2) to discuss the hallmarks of the “new” curriculum, permeated by processes related to curricular flexibility and entertainment in the post-industrial school. The theoretical bases that support this investigation are the theories inspired by Michel Foucault. The research material consisted of eight notebooks that grounded the implementation of the new HS in the investigated school; questionnaires for teachers and students; online interviews with four teachers; and three online group dialogues with over 25 students. The analytical strategy used to deal with the material was the Foucauldian discourse analysis. The examination of the material has shown that the displacement of the productive regime of the industrial school, through the implementation of the (new) High School curriculum, produced flexibility in three operating axes: 1) diversification, entertainment, and *letification* of the classroom practices; 2) aestheticization of spaces and variation of school times and methodologies; 3) continuous and systematic assessments crossed by the imperative of performance. Thus, this dissertation argues that the implementation of the (new) High School in the industrial school has started to produce a regime that is simultaneously aesthetical and performative in terms of flexibility, tensioned by performance and by the excesses of contemporaneity. By means of strategies focused on youth interests and linked to entertainment practices, flexible curricular meanings of learning engagement are put into operation, mobilized by generalist, interactive, “light” teaching, in which seduction and freedom have become tactics to conduct, perform and professionalize youth for the contemporary world of work.

**Keywords:** High School. New High School Reform; Flexibilization. Foucauldian theories.

## RESUMEN

La presente tesis es el fruto de una investigación desarrollada con el objetivo de problematizar los efectos producidos por la implementación de la reforma de la Enseñanza Media (ME) en profesores y alumnos de un colegio perteneciente a una red de escuelas posicionadas como una de las primeras instituciones en implementar la (nueva) Enseñanza Media (Ley 13.415/2017) en Brasil. Vinculados a este objetivo general, se encuentran los siguientes objetivos específicos: 1) examinar los efectos curriculares generados para profesores y alumnos con la implementación de la nueva propuesta de Enseñanza Media (EM) en la escuela; 2) discutir las características del “nuevo” plan de estudio, permeado por procesos relacionados con la flexibilidad curricular y el entretenimiento en la escuela pos-industrial. Los aportes teóricos que sustentan la investigación son las teorías inspiradas en Michel Foucault. El material de investigación examinado está formado por el siguiente conjunto: ocho cuadernos que subsidiaron la implementación de la nueva EM en la escuela investigada; cuestionarios para profesores y alumnos; entrevistas *online* con cuatro profesores; y tres diálogos grupales *online* con más de 25 estudiantes. La estrategia analítica utilizada para operar sobre el material fue el análisis del discurso foucaultiano. El estudio del material mostró que el desplazamiento del régimen productivo de la escuela desde la industria, a través de la implementación del plan de estudio de la (nueva) Enseñanza Media, produjo flexibilización en tres ejes operativos: 1) diversificación, entretenimiento y *letificación* de prácticas docentes; 2) estetización de los espacios y variación de los tiempos y de las metodologías escolares; 3) evaluaciones continuas y sistemáticas atravesadas por el imperativo de la performance y el desempeño. Así, esta tesis sustenta que la implementación de la (nueva) Enseñanza Media en la escuela industrial pasa a producir un régimen al mismo tiempo estético y performativo en las tramas de la flexibilidad, tensionado por la performance y por los excesos de la contemporaneidad. Por medio de estrategias enfocadas en el interés de los jóvenes, vinculadas a las prácticas de entretenimiento, se operan sentidos curriculares flexibles, de involucrar para aprender, cuya movilización se da a partir de una enseñanza “leve”, generalista e interactiva, en la que la seducción y la libertad son tácticas para conducir, performar y profesionalizar a los jóvenes para el mundo del trabajo contemporáneo.

**Palabras clave:** Enseñanza Media. Reforma de la nueva Enseñanza Media. Flexibilización. Teorías foucaultianas.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Guia de implementação do novo Ensino Médio.....	119
Imagem 2 – Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos.....	120
Imagem 3 – Objetivos dos itinerários formativos .....	120
Imagem 4 – <i>Site</i> do MEC (Parte um) .....	122
Imagem 5 – <i>Site</i> do MEC (Parte dois).....	122
Imagem 6 – Mapa de materiais de apoio ao currículo.....	143

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Obra intitulada <i>Transitar</i> .....	23
Figura 2 – Imagem “radar” Observatório Movimento pela Base .....	30
Figura 3 – Pintura habitada.....	31
Figura 4 – SESI se antecipa e adota Novo Ensino Médio em suas escolas.....	65
Figura 5 – Estrutura da carga horária semanal .....	82
Figura 6 – Imagem de captura do <i>site</i> do IdeaBoardz .....	88
Figura 7 – Diálogo sobre o Novo Ensino Médio.....	89
Figura 8 – <i>Prints</i> de Tela – Webconferências (Diálogos <i>online</i> com estudantes).....	93
Figura 9 – <i>Jogos perigosos</i> .....	106
Figura 10 – Excertos de reportagens – Implementação do Ensino Médio no Brasil, 2022 ...	110
Figura 11 – Excertos de reportagens – Implementação do Ensino Médio no Brasil, 2022, Narcas da desigualdade.....	112
Figura 12 – Poesia material e imaterial – Solar do Unhão .....	150
Figura 13 – Aula de Matemática .....	172
Figura 14 – Aula de Mundo do Trabalho .....	172
Figura 15 – Aula de Ciências da Natureza .....	173
Figura 16 – Aula de Ciências Humanas .....	174
Figura 17 – Novo Ensino Médio .....	184
Figura 18 – Conjuntos de avaliação bimestral .....	191
Figura 19 – Conjunto de menções ao final do ano letivo .....	192
Figura 20 – Devolutiva individual (bimestral) do processo avaliativo - .....	193

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações (2019-2022) .....	37
Quadro 2 – Revisão de Literatura (2009 a 2022) .....	38
Quadro 3 – Empiria da arquitetura curricular: documentos da Rede Sesi.....	68
Quadro 4 – Questionários .....	75
Quadro 5 – Estudantes divididos por gênero e faixa etária .....	79
Quadro 6 – Diálogo com professores .....	83
Quadro 7 – Questões dos diálogos e das entrevistas com os sujeitos da escola.....	85
Quadro 8 – Marco legal da reforma do Ensino Médio (2017-2018).....	115
Quadro 9 – Excertos da BNCC.....	117
Quadro 10 – Competências gerais docentes .....	131
Quadro 11 – Produção da neodocência .....	133

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de curso dos estudantes .....	79
Gráfico 2 – Professores divididos por gênero .....	79
Gráfico 3 – Professores divididos por área.....	80

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEMs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEs	Planos Nacionais de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>PARTE 1.....</b>	<b>17</b>
<b>1 ESCREVER NA CONTEMPORANEIDADE: NOTAS INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>17</b>
1.1 CENÁRIOS CONTEXTUAIS DA PESQUISA .....	23
1.2 CONSTITUIR-SE PESQUISADORA: PERCURSO DA AUTORA EM PROXIMIDADE COM O TEMA E RELEVÂNCIA SOCIAL E CIENTÍFICA DA TESE .....	31
<b>2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....</b>	<b>49</b>
2.1 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA .....	50
2.2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS: A COMPOSIÇÃO DA EMPIRIA .....	62
<b>2.2.1 Professores e alunos: cenários de implementação curricular em contextos pandêmicos .....</b>	<b>85</b>
2.3 A (DES)CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS .....	96
<b>3 RESSONÂNCIAS E POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....</b>	<b>106</b>
3.1 A HISTÓRIA DO PRESENTE: BREVE LEITURA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....	108
<b>PARTE II .....</b>	<b>136</b>
<b>4 A CRISE COMO OPERADOR ESTRATÉGICO, A EMERGÊNCIA DE REFORMAS E O CAPITALISMO BIOCÓGNITIVO .....</b>	<b>136</b>
<b>5 NOVAS GEOMETRIZAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: NAS TRAMAS DA FLEXIBILIDADE, DO ENTRETENIMENTO E DA PERFORMANCE .....</b>	<b>150</b>
5.1 DIVERSIFICAR, FLEXIBILIZAR E LETIFICAR AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA: A FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA DOM JUANESCA .....	153
5.2 MUDANÇAS NA ESPACIALIZAÇÃO DA SALA DE AULA E A PRODUÇÃO DE UM <i>ESTUDANTE LETIFICADO</i> .....	170
5.3 AVALIAÇÕES CONTÍNUAS, DIFERENCIADAS, E OS REGIMES DE PERFORMANCE E DESEMPENHO .....	184
<b>6 ENTRE CONSIDERAÇÕES E PROVISÓRIAS FINALIZAÇÕES.....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO .....</b>	<b>218</b>

<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO ALUNO/A .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE D – CAPTURA DE TELA DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE NO FORMS: APLICATIVO DA MICROSOFT .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE E – CAPTURA DE TELA DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR NO FORMS: APLICATIVO DA MICROSOFT .....</b>	<b>221</b>

## 1 ESCREVER NA CONTEMPORANEIDADE: NOTAS INTRODUTÓRIAS



Fonte: IStock by Getty imagens

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, p. 62-63).

Ao escolher este excerto para iniciar a apresentação da tese, junto-me a Agamben (2009) na discussão sobre a opção epistemológica de análise do presente, em sua multiplicidade de variações e diferenciações. Intento analisar os efeitos da reforma do Ensino Médio (EM) na escola investigada neste cenário contemporâneo, com base nas enunciações de estudantes e professores sobre suas práticas de escolarização e por meio de análise dos documentos da qual me utilizo nesta tese.

Não busco somente realizar um recorte temporal, mas sublinhar a possibilidade de analisar as tramas do presente, lançando afastamentos, suspendendo o anacronismo para perceber nuances. Na perspectiva do filósofo, poderíamos posicionar a contemporaneidade como a “[...] 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.” (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Na lição inaugural do curso de Filosofia Teorética nos anos de 2006 e 2007, publicada na obra intitulada *O que é o Contemporâneo? E outros ensaios*, Agamben refere que um poeta – contemporâneo – “deve manter fixo o olhar no seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 62) para perceber não as luzes, mas o escuro<sup>2</sup>. Para o autor, perceber o escuro seria semelhante àquilo que acontece quando estamos em um ambiente sem luz, privados de iluminação, ou ainda,

<sup>2</sup> Utilizo a imagem da abertura deste capítulo para pensar junto com as ideias de Agamben as luzes provenientes deste tempo, com seu escuro particular, que não é dissociado das mesmas luzes que o compõe. No decorrer desta tese faço uso de imagens ou de reportagens na abertura de capítulos ou seções sem uma padronização específica, alternando, conforme a discussão teórica subsequente.

quando fechamos nossos olhos. O filósofo propõe uma explicação neurofisiológica de que a ausência da luz desinibe um conjunto de células da retina, que entrariam em atividade, produzindo uma espécie particular de visão que conhecemos como o escuro. Assim, o escuro não é a ausência simples de luz, mas a ação da nossa retina, colocando as células em atividade e produzindo o escuro.

Nessa perspectiva, o que Agamben (2009) nos provoca a pensar é que compreender o escuro da contemporaneidade não é entendê-lo como inércia ou passividade, mas como uma celeridade, uma ação particular que, em nosso tempo, equivaleria à possibilidade de neutralizar as luzes provenientes da época para descobrir suas trevas, seu escuro particular, que não é dissociado daquelas luzes. Trata-se de não se deixar cegar pelas luzes do nosso século e conseguir entrever a presente sombra. Poder-se-ia dizer que é o compromisso de quem assume compreender a contemporaneidade nessa perspectiva, como no excerto a seguir, sublinhado por Agamben (2009, p. 65):

Compreendam bem que o compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar simplesmente no tempo cronológico: é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma. E essa urgência é a intempestividade, o anacronismo que nos permite apreender o nosso tempo na forma de “um muito cedo” que é, também, um “ainda não”. E, do mesmo modo, reconhecer nas trevas do presente a luz que, sem nunca poder nos alcançar, está permanente em viagem até nós. (AGAMBEN, 2009, p. 66).

Ao pensar sobre essas reflexões, Agamben diz, então, que ser contemporâneo significa não só perceber o escuro do presente, mas sua deliberada luz, que divide e interpela o tempo, ao mesmo tempo em que está à altura de transformá-lo e colocá-lo em operação com outros tempos. O filósofo sublinha que essas questões podem ser entendidas em similaridade com o que para ele devia ter em mente Michel Foucault, quando escrevia que seus escrutínios históricos sobre o passado seriam apenas “[...] a sombra trazida pela sua interrogação teórica do presente.” (AGAMBEN, 2009, p. 72). Ou, ainda, pelos escritos de Walter Benjamin, quando referia que “[...] o índice histórico contido nas imagens do passado mostra que estas alcançarão sua legibilidade somente num determinado momento de sua história.” (AGAMBEN, 2009, p. 72). Por fim, Agamben encerra a primeira parte de suas proposições provocando os participantes do Seminário que seguirá desenvolvendo, dizendo que terão mais êxito aqueles que puserem suas capacidades de escuta a serviço da exigência de compreender as trevas do agora, ou seja, de ser contemporâneo não apenas “[...] do nosso século e do ‘agora’, mas também das suas figuras nos textos e nos documentos do passado.” (AGAMBEN, 2009, p. 73).

Essas discussões instigam-me a pensar sobre o estudo que desenvolvi nesta tese, tomando o EM na contemporaneidade, como propõe Agamben, tentando não me deixar cegar

pelas luzes deste tempo, ao mesmo tempo em que entrevejo nelas, nas suas sombras. Cabe perceber, neste escuro do presente, a luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, que se direciona para nós e incessantemente se distancia (AGAMBEN, 2009). Penso esta contemporaneidade como um estar “com” o “tempo”, entendendo o presente a partir da compreensão das emergências que o constituíram/constituem.

Nesse sentido, o tempo que menciono nesta tese é de, pelo menos, três décadas de mudanças significativas nas propostas curriculares do EM no Brasil, com ênfase nas duas últimas, em que o Ensino Médio se tornou obrigatório como última etapa da Educação Básica<sup>3</sup>. Por isso, “ousar mergulhar a pena nas trevas do presente”, para discorrer sobre o processo de implementação de uma nova política, cuja etapa, para Silva (2018), vem sendo pauta da agenda educacional na contemporaneidade. Ainda com Agamben (2009, p. 65), “[...] 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”. Movimentar-se nessa perspectiva exige deslocamentos e análises críticas para enxergarmos o que o visível ainda não nos permitiu perceber.

Tomo esta reflexão para perceber os efeitos e os deslocamentos que a implementação do Ensino Médio produziu no currículo e na constituição de professores e estudantes de uma escola. De forma mais específica, a tese foi sendo gestada com o seguinte **objetivo geral: problematizar os efeitos produzidos pela implementação da reforma do EM em professores e estudantes de um colégio pertencente a uma rede de escolas posicionada<sup>4</sup> como uma das primeiras instituições a implementarem o (novo) Ensino Médio (Lei 13.415/2017) no Brasil**. Vinculados a esse objetivo geral, estão os seguintes **objetivos específicos: 1) examinar** os efeitos curriculares engendrados para professores e estudantes pela implementação da nova proposta de EM na escola. **2) discutir** marcas do “novo” currículo, permeado por processos relacionados à flexibilidade curricular e às marcas do entretenimento no deslocamento da escola do pós-industrial.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, divididos em duas partes. Na primeira parte, início o capítulo 1 pela apresentação em *notas introdutórias* que me ajudam a pensar sobre o ato de escrever na contemporaneidade. Destaco como enxergo a constituição de

---

<sup>3</sup> A Emenda Constitucional de 2009 torna o Ensino Médio nacional obrigatório a todos os estudantes brasileiros, conforme apresento no decorrer do trabalho.

<sup>4</sup> No *site* do MEC sobre o Novo Ensino Médio (desativado em 2020), a Rede Sesi era posicionada como instituição pioneira na implementação da reforma (Lei 13.415/ 2017).

uma escrita movente, que produz e é produzida, em um tempo e um movimento analítico que nunca se esgotam. Na seção seguinte, apresento os cenários contextuais da temática da pesquisa, apontando os movimentos de consolidação das políticas e normativas que regem a implementação do (novo) Ensino Médio. Abordo brevemente as lentes que me auxiliam a olhar para o trabalho, tais como: a governamentalidade, de Michel Foucault; a racionalidade neoliberal, dos franceses Dardot e Laval (2016); e a epistemologia social, de Thomas Popkewitz (1997). Encerro o primeiro capítulo com a terceira seção, onde descrevo como vim me constituindo pesquisadora, amparada no pensamento pós-estruturalista e bastante próxima da temática da tese, tendo em vista minha imbricação pessoal e profissional. Apresento argumentos quanto à relevância social e científica da pesquisa, juntamente com a compilação e revisão de diversos estudos vinculados à temática considerada. Por fim, retomo os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

O segundo capítulo, dividido em três seções, apresenta primeiramente as bases teóricas e as noções teórico-metodológicas que utilizei para examinar os materiais de pesquisa e as posições assumidas para a produção desta investigação. Na segunda e terceira seções, descrevo sobre a materialidade empírica do estudo, a saber: documentos que orientaram a implementação curricular do (novo) EM, questionários aplicados a professores e estudantes da escola investigada e transcrições dos momentos de diálogo *online*. Indico as ferramentas conceituais utilizadas, as etapas de constituição das análises e o modo como fui organizando e trabalhando com os excertos de documentos e das falas de professores e estudantes. Ao final do capítulo, mostro como fui elencando e compondo fragmentos de meus escrutínios analíticos nos diversos capítulos da tese. Encerro buscando problematizar o presente, interrogando as condições que fazem com que posições de sujeitos se formem nesta trama do contemporâneo, em um momento de mudança curricular do EM no Brasil.

No terceiro capítulo, intitulado “Ressônâncias e políticas curriculares do Ensino Médio Brasileiro” faço um recorte temporal para discutir a historicização do momento presente das políticas do EM. Discorro sobre o Programa Novo Ensino Médio, o Marco Legal da reforma e a relação público-privada estabelecida na condução dos encaminhamentos da agenda educacional no país, produzindo deslocamentos na escola secundária nas últimas décadas no cenário brasileiro.

Na segunda parte do trabalho, no quarto capítulo, “A crise como operador estratégico, a emergência de reformas e o capitalismo biocognitivo” demonstro como a relação-público privada, neste regime neoliberal, opera em articulação com os mecanismos de funcionamento das políticas públicas junto as instituições privadas. Procuro traçar o panorama da política do

novo EM, estabelecendo relações com as teorizações escolhidas e evidenciando as articulações da reforma do Ensino Médio no país, bem como as articulações políticas com o terceiro setor, vinculado ao empresariado brasileiro e aos regimes neoliberais que sustentam tais mudanças. Em sequência, discuto sobre o capitalismo biocognitivo (FUMAGALLI, 2016), os regimes produtivos e econômicos da indústria.

O quinto capítulo, “Novas geometrias curriculares: nas tramas da flexibilidade, do entretenimento e da performance”, traz três seções analíticas, onde discuto a mudança na gramática curricular no pós-industrial por meio dos regimes de flexibilidade em um cenário em que novas geometrizações curriculares (VEIGA-NETO, 2002) vêm modificando as práticas, os tempos e os espaços escolares. Por fim, “Entre considerações e provisórias finalizações...”, faço uma síntese do percurso trilhado em cada um dos capítulos. Reitero os objetivos do estudo e retomo as análises dos materiais de pesquisa, defendendo a seguinte tese: **os efeitos das mudanças curriculares decorrentes da implementação do (novo) Ensino Médio, no deslocamento do regime produtivo da escola da indústria, constituem a flexibilização em três eixos de funcionamento no currículo: na diversificação, no entretenimento e na letificação das práticas de sala de aula; na estetização dos espaços e na variação dos tempos e das metodologias escolares; nas avaliações contínuas e sistemáticas atravessadas pelo imperativo da performance e do desempenho. Mediante estratégias com foco no interesse juvenil, vinculadas às práticas de entretenimento, operam sentidos curriculares flexíveis, de envolver para aprender, cuja mobilização se dá a partir de uma docência “don juanesca”, generalista e interativa, em que a sedução e a liberdade são táticas para conduzir, performar e profissionalizar a juventude para o mundo do trabalho contemporâneo, envolvente e empreendedor. Assim, a escola do regime industrial passa a produzir ao mesmo tempo um regime estético e performático nas tramas da flexibilidade e do entretenimento, tensionados pela performance e pelos excessos na contemporaneidade.**

Destarte, neste percurso em que vim desenvolvendo o problema desta tese, minha intenção foi construir uma problemática para desnaturalizar o que parece dado, natural ou evidente diante de um cenário cuja retórica é a da necessidade de mudança, o suficiente para não questionarmos; por isso, interessa-me virar o problema de cabeça para baixo, sacudir o que pode parecer certo e seguro. Não tenho a pretensão, neste estudo, de mostrar que as práticas curriculares modificadas e narradas nas falas dos professores e estudantes não têm valor, nem que são pouco efetivas; nem que metodologias diversificadas e atrativas no novo EM não possam agregar inúmeras possibilidades potentes de aprender com as juventudes; nem mesmo

de negligenciar o fato de que são perceptíveis os inúmeros movimentos de aproximação com os jovens e com suas demandas neste tempo vivido. Ademais, esse seria um modo comum de olhar para os processos por meio de uma ordem binária, o que definitivamente não é o que pretendo aqui. Coloco-me mais em uma posição de inspiração foucaultiana, pensando sobre as condições de possibilidade em que as práticas acontecem, exercitando uma analítica que vê a história do presente em seus efeitos e deslocamentos.

Sem a pretensão de mostrar a trajetória histórica do Ensino Médio brasileiro de modo cronológico (inúmeros estudos já realizaram tal empreendimento), minha intenção nas próximas seções é evidenciar alguns acontecimentos importantes que possibilitaram a emergência das reformas e práticas na última etapa da educação básica nos tempos recentes. Tento muito mais entender o presente por meio de algumas recorrências na história, pois, como pontua Foucault, “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”, de como chegamos a pensar e a compreender as coisas do modo como elas ocorrem.

## 1.1 CENÁRIOS CONTEXTUAIS DA PESQUISA

**Figura 1 – Obra intitulada *Transitar***



**Fonte: Exposição dos Jovens de MG<sup>5</sup>.**

“As aulas dinâmicas, em que nos movimentamos e interagimos, são mais interessantes”.  
(Estudante do 2º ano – EM).

“Nenhuma aula é igual, estamos sempre em movimento e não ficamos entediados”.  
(Estudantes do 3º ano – EM).

Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis [...] trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Envolver. Captar. Entreter. Potencializar. Movimentar. Flexibilizar. Palavras que aparecem de variados modos na superfície dos escrutínios analíticos desta tese. A obra *Transitar*, criada por um jovem mineiro na exposição da cidade de Minas Gerais e escolhida para iniciar este capítulo, ajuda-me a ilustrar os movimentos que percebo tão presentes nas falas de professores e estudantes, e também nas marcas das propostas pautadas pelos documentos. O ato de movimentar-se esteve presente com recorrência, tanto nas narrativas quanto nas práticas de sala de aula. A emergências das vivências e das práticas parecem pulsar em cada fala dos

<sup>5</sup> A obra *Transitar* foi elaborada por um jovem na exposição da Prefeitura de Minas Gerais. Acesso em: jan.2021. Disponível em: <https://ouopreto.mg.gov.br/noticia/2974>

estudantes e professores. A gramática curricular contemporânea de implementação do Ensino Médio, na escola investigada, parece deslocar-se muito para a dimensão prática, das vivências, das metodologias ativas e do interesse das juventudes, em atualização com uma proposta mencionada como inovadora e disruptiva no cenário da escola da indústria.

Na obra dos franceses Pierre Dardot e Christian Laval (2016) intitulada *A Nova Razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, encontro a problematização dos modos como a sociedade neoliberal vem produzindo as subjetividades, por meio da competição e da individualidade, ancorados no capital e no mercado. No período de gestação da crise financeira mundial de 2008, a obra foi escrita, sendo publicada em sua primeira versão em janeiro de 2009 e revisada em 2014. Ao proporem um estudo genealógico do governo liberal, os autores discorrem sobre como o neoliberalismo foi se tornando, antes de ideológico ou político, um modo de operar; ou seja, como se tornou uma racionalidade, com o projeto social e político que vem representando e promovendo desde a década de 1930 (DARDOT; LAVAL, 2016). Para os autores, estamos em um tempo de ênfase no indivíduo subjugado, que deve responsabilizar-se por si mesmo, conforme referem:

Todos esses exercícios práticos de transformação de si mesmo tendem a jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo. Os “gerentes da alma”, segundo expressão lacaniana retomada por Valérie Brunel, introduzem uma nova forma de governo que consiste em guiar os sujeitos fazendo-os assumir plenamente a expectativa de certo comportamento e certa subjetividade no trabalho. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 342).

Essas discussões mostram como o alvo do neoliberalismo atingiu a dimensão subjetiva dos indivíduos: “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Escolho esses autores e as problematizações contextuais que eles propõem para iniciar a discussão que pretendo empreender nesta tese, em que a política do novo EM se instaura e é implementada.

Uno-me também às discussões de Thomas Popkewitz (2015), em seu conceito de epistemologia social, que “toma os objetos constituídos como conhecimento da escolarização e os define como elementos de práticas institucionais, historicamente formadas através de relações de poder que dão coerência e estrutura aos caprichos da vida cotidiana” (POPKEWITZ, 1994, p.197). As discussões do autor trazem ênfase para as questões relacionais e sociais do conhecimento. As questões culturais produzem efeitos no currículo, assim com as sucessivas reformas que se dão imbricadas em um conjunto contingente de situações, atravessamentos e tensionamentos sociais. É neste cenário que escrevo este trabalho, utilizando os estudos de

Dardot e Laval e outros pesquisadores que se ancoram em Michel Foucault, basicamente nas pesquisas que o filósofo realizou sobre a “governamentalidade”, em seu curso no Collège de France nos anos 1970.

Para Silva (2019b, p.9), a principal contribuição da obra de Dardot e Laval

[...] está em mapear as variadas tecnologias de poder mobilizadas sobre as subjetividades no contexto do neoliberalismo. Diferentemente do sujeito da eficácia (do liberalismo) ou do sujeito produtivo (da sociedade industrial), o neoliberalismo fabrica um ‘neossujeito’, que toma a empresa como modelo e a realização pessoal como projeto. Uma nova ética do trabalho parece delinear-se, não mais centrada na acumulação, mas em um ‘dispositivo desempenho/gozo’ combinando poder e liberdade. (SILVA, 2019b, p. 9).

Com essas ideias de Silva (2019b), aproximo-me da realidade investigada nesta tese. Percebo que o currículo da escola da Rede Sesi desloca o regime produtivo para um regime flexível, com a implementação do (novo) Ensino Médio, na produção de um *estudante atravessado por práticas* flexíveis, dinâmicas e interativas, para outra economia. Essas mudanças passam a exercer um forte agenciamento pelas liberdades dos estudantes, neste deslocamento da acumulação para o gozo, conduzindo as subjetividades pela via do prazer, do agrado, da sedução e do entretenimento. Nessa perspectiva, percebe-se uma mudança de ênfase na produção de novas subjetividades contemporâneas, a partir de organizações curriculares flexíveis – uma ênfase nas escolhas dos sujeitos, com foco nos seus desejos. Assistimos, pois, a um deslocamento nos modos de conduzir a aula e dela fazer parte.

É nesse panorama que a Medida Provisória 746 – MP-746/2016, sobre o novo EM, foi publicada no final de 2016, no governo do ex-presidente Michel Temer. O cenário econômico e social do Brasil passava por diversos tensionamentos. Sobre esse contexto, Nogara Junior (2019), em uma publicação intitulada “Articulações entre o Banco Mundial e a Reforma do EM”, discute a estreita relação entre os organismos multilaterais e as políticas educacionais, ressaltando a articulação entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial (BM). No que se refere à educação básica, o estudo aponta que, até a segunda metade de 1990, o Ensino Fundamental era prioridade, especialmente em seus quatro primeiros anos; a partir do final do século XX, o EM torna-se o alvo de proposições do BM (NOGARA JUNIOR, 2019). Em 2010, o BM lança o documento intitulado *Aprendizagem para todos: investindo no conhecimento e habilidades das pessoas para promover o conhecimento*. Nessa publicação, propõe-se orientar os países, sugerindo-se um roteiro de reformas educacionais, em âmbito mundial, para os países parceiros do banco. Segundo o estudo de Nogara Junior (2019), “*Brasil e Paquistão são os países mais citados no documento*” (NOGARA JUNIOR, 2019, p. 346, grifo meu).

Especificamente sobre o EM, Nogara Junior (2019) refere três pontos. No primeiro, destaca que, ao completar 16 anos, o jovem se encontra no início de sua passagem de transição da vida escolar para a vida profissional; sendo assim, é imprescindível que não interrompa seu percurso escolar após o Ensino Fundamental. No segundo, o foco das políticas públicas direcionadas ao EM é o jovem, que, nesse exato momento de transição e construção do percurso de vida, deve aproveitar a vida, as habilidades de trabalho, valores e atitudes. Já o terceiro ponto destacado pelo autor é que, por meio de parcerias para a formação técnica e profissional, se pretende alavancar o setor educacional privado (BANCO MUNDIAL, 2011).

Uma publicação sobre a flexibilização das políticas curriculares do Ensino Médio, de Silveira e Silva (2018), faz uma análise preliminar da reforma curricular do Ensino Médio, promulgada no Brasil em 2017. O artigo inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares, e a análise teórico-conceitual tomou por base as políticas educacionais no contexto da globalização, em diálogo com a Lei n. 13.415/2017. O objetivo do trabalho foi descrever e problematizar os modos pelos quais a lógica de flexibilização curricular no Ensino Médio, ainda que produzida a partir de 1990, recebeu distintas ênfases nas últimas décadas, culminando na reforma curricular da supracitada lei. Os vínculos existentes entre a proposta da reforma e o contexto político e econômico internacional justificam-se pela centralidade que o Ensino Médio tem assumido na agenda educacional brasileira no decorrer deste período – e que neste momento volta à tona com a recente reformulação.

Na esteira dessas reflexões, Silveira e Silva (2018) assinalam que, no período compreendido entre 1990 e 2017, um intenso conjunto de reformas nas políticas educacionais no Brasil impactou a organização curricular do Ensino Médio. Também salientam que essa etapa da educação básica tem sido central nas políticas educacionais brasileiras e que sua lógica organizativa está atrelada às transformações econômicas ocorridas no referido período. Mencionam, ainda, que a formação de capital humano, equidade, acesso e competitividade são apresentados com ênfases progressivas na análise das legislações produzidas nos últimos anos.

O estudo auxilia-nos a compreender a engenharia das reformas curriculares deste tempo, que impactam nos sistemas de ensino de nosso país. Sujeitos em aprendizagem permanente, formação visando à preparação ao mercado de trabalho e lógica da individualização no percurso formativo são questões observáveis no conjunto de reformas empreendidas nos últimos tempos. Em continuidade a essas discussões, o mesmo trabalho pontuou o alinhamento das políticas educacionais às lides do mercado, que, conjuntamente com os organismos internacionais, passam a direcionar roteiros que se constituem como marcos de regulação para que os Estados passem a operar mudanças em seus sistemas de ensino (SILVEIRA; SILVA, 2018). Percebeu-

se, nesse sentido, que as alterações mais recentes da LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), têm na flexibilização um imperativo contínuo, antevendo amplas possibilidades de organização curricular, de configurações de percursos formativos dos jovens e um processo de responsabilização para escolas e sistemas de ensino.

No Ensino Médio, em âmbito curricular, há um movimento para a formação de um indivíduo dotado de habilidades e competências, capaz de adequar-se com facilidade a novas e contínuas situações. Na leitura de Silveira e Silva (2018), a principal consequência desse cenário de reformas é a constituição de um indivíduo responsabilizado por sua própria formação. Em estudo recente, Eva Illouz (2022, p. 34) refere que estamos assistindo à passagem da sociedade do individualismo para a sociedade da felicidade, suspeitando-se que a segunda se fortaleça na primeira, “porque novamente aprisionado em si mesmo o indivíduo quer ser feliz”. Importa envolver, captar e conduzir por meios mais eficientes e ao mesmo tempo mais satisfatórios. As juventudes contemporâneas vêm sendo alvo de uma retórica em que o Ensino Médio passa a ser uma etapa posicionada como se fosse possível um arsenal de escolhas e oportunidades.

De tal modo, é diante do argumento da necessidade de mudança que o ex-presidente Michel Temer, ao defender a MP 746/16, justifica a necessidade de encontrar um equilíbrio financeiro no país, a partir de um investimento na educação, traçando uma espécie de panorama de crise cuja saída seria um Ensino Médio mais aderente aos tempos contemporâneos, conforme evidenciado nesta reportagem:

#### **Temer defende reforma do Ensino Médio por meio de medida provisória**

Michel Temer: “Com equilíbrio financeiro sairemos da recessão e voltaremos a crescer”.

“Teremos mais dinheiro para os programas sociais”. Antonio Cruz/Agência Brasil. O presidente Michel Temer defendeu hoje (20) a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) 746/16. Foi durante cerimônia, no Palácio do Planalto, destinada a assinar a liberação de recursos para o ensino técnico e integral, com a presença do ministro da Educação, Mendonça Filho. Temer justificou a atitude com o argumento de que há mais de 20 anos tramitavam projetos no Congresso Nacional versando sobre a temática e que já haveria um debate acumulado na área. Ele disse ainda que resolveu editar a MP atendendo a uma sugestão do ministro da Educação, que argumentou que a MP iria “mobilizar” o país.

**Fonte: Nascimento e Tokarnia (2016).**

Ao justificar que a reforma já era uma pretensão do Congresso Nacional há mais de 20 anos, o ex-presidente argumenta em defesa da reforma. Sendo assim, após 120 dias da promulgação da MP- 746/2016, essa medida se transforma na Lei nº 13.415/2017, que define a Reforma do EM e altera as três seguintes legislações: **1)** Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de nº 9.394/96, cuja proposta é estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional; **2)** Lei nº 11.494/07, que regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, com seus respectivos Decretos: de nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e de nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; **3)** Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que havia instituído a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Todas essas alterações compõem um conjunto de medidas que impactam o cenário educacional brasileiro da última década, tensionando o desenvolvimento de políticas da educação básica, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Em decorrência disso, diversos movimentos nacionais posicionaram-se com a escrita de Notas Técnicas de repúdio à publicação da Medida Provisória. Destaco, a seguir, a Nota Técnica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), citando um excerto:

A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição - PEC 241 - que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública. (ANPEd, 2016, p. 1).

Juntamente a essa nota, no *site* da ANPEd, há mais 23 notas de repúdio, publicadas em consonância com a argumentação de movimentos, associações e organizações, como o Ministério Público Federal, que se posicionou contra a Medida. A MP, então, constituiu-se na Lei 13.415 em fevereiro de 2017 e produziu importantes alterações da LDB/1996; com prazo de implementação datado pelo MEC para o ano de 2022, está ocorrendo na maioria dos estados brasileiros<sup>6</sup>. Embora os ruídos e os tremores decorrentes dessa ação governamental possam ter sido provocados pelos movimentos, associações e grupos representativos da época, cabe salientar que, conforme pontua Ferretti (2018, p. 26), essa medida já fazia parte “[...] de uma

---

<sup>6</sup> Apesar de o prazo de implementação para a reforma do Ensino Médio ter sido o ano de 2022, o ano iniciou, mas muitos estados brasileiros ainda não tinham concluído a homologação dos seus Referenciais Curriculares Estaduais nos respectivos Conselhos Estaduais, conforme o *site* “Movimento pela Base”, que acompanha a implementação em cada estado brasileiro. Em uma consulta em junho de 2022, ainda faltavam dois estados para entregarem. O estado do Rio de Janeiro assumiu a não implementação da reforma e não implementou o currículo em seus colégios, segundo o mesmo *site*.

etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6.840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados”. Isso significa que a pretensão da reforma, nesses moldes, já era parte de um planejamento previamente articulado e organizado. Rezende (2018), em sua publicação sobre os reflexos da reforma do Ensino Médio na gestão das redes estaduais, relembra como “nasceu a Lei 13.415/2017”. Apesar de a citação ser longa, faz-se importante trazer as palavras da autora:

A lei da reforma do Ensino Médio nasceu de um projeto de lei específico (PL nº 6.840/2013) de autoria do deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG) com o nome “Ensino Médio Integral”. Foi assim que começou, em 2012. Durante três anos, foi realizado o trabalho da comissão especial, que promoveu várias audiências públicas com a participação de diversas entidades ligadas à educação, que foram convidadas a falar sobre o Ensino Médio integral [...]. Mas esse projeto de lei não prestou ao seu objetivo, não se colocou verdadeiramente sobre a reformulação do Ensino Médio, apesar de ter nascido com essa proposta e ter sido trabalhado como Ensino Médio integral. (REZENDE, 2018, p. 101).

Assim, desde que o período de vigência da nova legislação passou a transcorrer, muitas definições ainda precisam ser realizadas. Os marcos regulatórios de operacionalização da proposta precisam ser definidos e regulamentados pelos Conselhos Estaduais dos estados brasileiros, uma vez que a Diretriz Nacional aponta para uma série de encaminhamentos que ainda precisam ser definidos pelos estados. O ano de 2020, com a realidade da pandemia de Covid-19<sup>7</sup>, foi marcado pela intensificação dessas indefinições. As Diretrizes Estaduais complementares de cada estado, sobre os Itinerários Formativos não foram divulgadas para a publicação de uma nova Matriz do ENEM, e os Conselhos Estaduais (CEED) aguardam encaminhamentos do Conselho Nacional (CNE) para tomar decisões. No ano de 2021, lançou-se o Observatório de Implementação do Ensino Médio – movimento pela Base<sup>8</sup>, cujas publicações de notícias sobre a implementação do Ensino Médio no Brasil ocorrem com frequência semanal. Uma das seções do *site*, intitulada Radar BNCC e Novo Ensino Médio, informa:

<sup>7</sup> “A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia”. (OMS, 2020).

<sup>8</sup> No *site*: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>, no ícone Quem Somos, encontra-se esta descrição: “O Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio foi idealizado como uma ferramenta para dar transparência ao processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Para isso, reunimos informações, dados e análises que mostram como caminha o alinhamento de políticas estruturantes: desde a reelaboração dos currículos municipais e estaduais aos editais do PNLD, formação de professores, matrizes das avaliações e outras ações de apoio e indução à implementação”. (MOVIMENTO PELA BASE-OBSERVATÓRIO, 2021).

*A cada mês, você encontra um novo vídeo do Movimento pela Base com destaque das últimas semanas. As produções ficam disponíveis nesta playlist do Youtube, no Instagram e no Facebook do Movimento pela Base, e ainda diretamente aqui no Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (site).*

Em janeiro de 2022, ao acessar o *site* que acompanha a publicação das Diretrizes Estaduais, encontrei o marcador que vai descrevendo quais estados já estão com os documentos elaborados pelos seu Conselhos. Quando acessei o *site*, em janeiro e depois em maio de 2022, observei que diversos estados ainda não tinham publicado seus referenciais estaduais (entre eles, Rio de Janeiro, Tocantins e Acre). No acesso ao *site* no mês de julho de 2022, conforme figura a seguir, todos os estados já haviam entregado suas normativas regionais.

**Figura 2 – Imagem “radar” Observatório Movimento pela Base**



**Fonte: Movimento pela base-observatório (2021).**

As definições da legislação desdobradas na Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018), que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEMs, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – do Ensino Médio, configuram novos arranjos curriculares legais, impondo mudanças importantes na arquitetura curricular da última etapa da Educação Básica. Assim, nesta seção, procurei apresentar os cenários contextuais da temática da pesquisa, delineando as etapas da normativas em que a implementação do Ensino Médio vem ocorrendo. A seguir, passo a apresentar algumas das justificativas para a realização do presente estudo.

## 1.2 CONSTITUIR-SE PESQUISADORA: PERCURSO DA AUTORA EM PROXIMIDADE COM O TEMA E RELEVÂNCIA SOCIAL E CIENTÍFICA DA TESE

**Figura 3 – Pintura habitada**



**Fonte: Pintura. Museu Nacional de Arte Contemporânea de Lisboa (MNAC).**

Constituir-me pesquisadora, imersa nas discussões sobre a temática da tese, tem forte imbricação com meu percurso acadêmico e profissional. Encontro-me nesta condição de quem se constitui e ao mesmo tempo se interpela. A obra *Pintura Habitada*, presente no acervo do Museu Nacional de Arte Contemporânea de Lisboa, de autoria da artista Helena Almeida, ajuda-me a escrever esta seção, em que me conto e ao mesmo tempo descrevo como é estar imersa em uma atividade profissional voltada ao Ensino Médio. Passo a constituir (e a ser constituída por) discursos que conformam esta etapa curricular. A obra da autora envolve o corpo da artista, transformando corpo em obra, assim como nos acontece na escrita. Atravessamos a tela, e por ela somos atravessados. O corpo que atravessa a obra adentra o espaço e habita-a em representação e autoria. Assim, passo a pintar os traçados desta tese, a começar por aqueles que vêm me constituindo e que conformam quem sou.

Formei-me Bacharel em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela PUCRS, local onde fui bolsista de iniciação científica por dois anos e meio, durante a graduação. Interrogar-me sobre as questões cotidianas, sobre como nos tornamos o que somos ou sobre como podemos tornar-nos diferente do que somos sempre me atraiu. No último ano da faculdade, fiz o processo seletivo para o mestrado, decidida a dar continuidade aos meus estudos. Na graduação, estudar

os processos de ensinar e aprender, a partir das lentes da pedagogia e da psicologia, foi constituindo a profissional e educadora que me tornei. Foi capturada pelos discursos pedagógicos críticos, por meio dos estudos das teorias de aprendizagem, vinculadas às áreas da Psicologia e da Psicanálise, que minha formação se alicerçou. As teorias críticas estiveram presentes em toda a minha formação, produzindo-me e tornando-me produtora dessas formas de compreender e fazer educação; ao mesmo tempo, a fronteira com a psicanálise sempre me equivocava a pensar sobre a relação do aprender com o desejo, com a falta, com a pulsão de vida e de morte, algo que mais tarde vou encontrar nas teorizações dos autores considerados “pós-críticos”, que por vezes utilizam essas lentes potentes para olhar em diálogo com autores como Freud e Lacan, por exemplo.

Tornei-me mestre em Educação enquanto fazia a pós-graduação em Supervisão e Gestão Escolar. Influenciada por estudos de formação de professores, métodos autobiográficos e Psicanálise, desejei investigar autobiografias de professores no mestrado. Concorri a uma bolsa para cursar o período de estágio em Coimbra, Portugal. Fui contemplada e lá conheci mais de oito escolas de Ensino Médio (os liceus de Portugal). Fiz um estágio de investigação vinculado aos estudos biográficos, conhecendo o método autobiográfico, enquanto metodologia de investigação, na Educação de Jovens e Adultos. Naquela mesma época, recebi convite para participar de um processo seletivo para assumir a coordenação pedagógica do Ensino Médio de um colégio tradicional e centenário na cidade de Porto Alegre.

Atuei como coordenadora pedagógica na iniciativa privada por oito anos; hoje atuo como supervisora pedagógica de Anos Finais e Ensino Médio na mesma rede de colégios há quatro anos. Foi nesse percurso que tive minha primeira experiência na área da Educação, em 2011; desde então, as discussões curriculares têm me atravessado com muita intensidade. Embora trabalhar com coordenação pedagógica nunca tenha sido uma pretensão profissional, descobri que estar junto aos professores, pensar com eles, fazia-me admirar cada vez mais a docência. Constituía-me professora também ao lado deles, e isso enchia meu percurso de sentido e realização.

Além do sonho que mantinha em mim, de um dia estudar em uma universidade federal, a proximidade geográfica do colégio onde eu trabalhava, em 2015, contribuiu para que escolhesse a UFRGS para seguir com meus estudos na pós-graduação. Desde aquele ano, passei a cursar disciplinas especiais para conhecer o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e as linhas que o compunham.

Ao entrar no *site* da UFRGS e clicar no *link* “Oferta Curricular PEC 2015/1”, lembro-me, ainda hoje, de que estava destinada a encontrar algumas disciplinas que discutissem

questões curriculares. Pensava: estou todos os dias discutindo pautas curriculares com os professores, gosto deste exercício de pensar sobre o currículo. Foi então que, ao abrir a oferta, encontro a disciplina: “Currículo e Práticas Pedagógicas: mecanismos de regulação sobre os sujeitos escolares”, ministrada pela professora Fernanda Wanderer. Abri a ementa, li os referenciais e pensei: Foucault? Será que vou entender?

Logo me veio à memória uma disciplina, com base no mesmo autor, que eu havia realizado no mestrado. Foi uma experiência dramática (para não dizer traumática), em que um grupo de colegas e eu entramos e saímos comentando sobre nada entender de Foucault. A situação fazia-me pensar como a docência poderia obstaculizar processos de compreensão. Tinha a nítida sensação de que aquelas aulas eram justamente para que ninguém entendesse o que o autor havia estudado, como se “aquele saber” não pudesse ser acessível a todos. Mesmo com essa cena muito viva na memória, decidi arriscar, pois a palavra “currículo” acenava demais para mim. Por ela, valeria a pena!

Sem dúvida alguma, cursar a disciplina foi uma das experiências mais marcantes de minha história de estudante até então dentro de uma universidade. Diferentemente da primeira experiência, queria estar em todas as aulas, lia todos os textos, debatia com os colegas nossas (in)compreensões, e a docente tornava esse processo muito mais palatável, envolvente – diria, ainda, menos tortuoso, mais afetivo e generoso. Fui arrebatada! Dali em diante, passei a embrenhar-me nas teorizações foucaultianas, buscando exercitar “a infidelidade fiel ou a fidelidade infiel”<sup>9</sup> (VEIGA-NETO; RECH, 2014), estando com Foucault, mas abandonando-o sistematicamente, como ele mesmo propôs. Suas ideias atravessam-nos para que não nos esqueçamos de exercitar a crítica permanente às situações deste mundo.

Depois dessa primeira experiência, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, não saí mais de lá. Cursei outras disciplinas, como: “Escola contemporânea entre normas, reformas e desajustes”, ministrada pelas professoras Clarice Traversini, Daiane Bocasanta e Fernanda Wanderer, e “Introdução aos Estudos Culturais”, ofertada pela professora Maria Lúcia Wortmann, contando com a presença de diversos professores da linha de pesquisa. Também participei do seminário avançado “Foucault e Educação”, com o professor Alfredo Veiga-Neto, e do seminário especial “Educação como antropotécnica: reflexões sobre a politização e a ‘aprentificação’ da Pedagogia”, com os professores Noguera-Ramírez e Dora

---

<sup>9</sup> No artigo “Esquecer Foucault?”, Veiga-Neto, Rech (2014) referem que utilizam o oxímoro “fidelidade infiel” para caracterizar um tipo de adesão intelectual condicionada às circunstâncias determinadas pelo próprio ato de aderir. Ao querer que seus “livros fossem como bisturis, coquetéis molotov, ou minas, e que se carbonizassem depois do uso, quais fogos de artifício” (FOUCAULT, 2010, p. 725), o filósofo nos lembra de que não faz sentido alguém segui-lo incondicionalmente, ancorar-se nele e congelar-se em sua companhia.

Marín-Díaz, que foram essenciais para a compreensão de muitos dos conceitos que aprendi e aprofundi nestes últimos quatro anos. Juntamente com essas vivências, outras tantas, em diferentes linhas, puderam ajudar-me a olhar para o campo de estudos.

Entrar em diálogo com as teorizações em um campo de perspectivas pós-estruturalistas põe em xeque toda ideia de razão, de verdade absoluta, de progresso; afasta-nos do ideário do projeto moderno, como refere Silva (1999, p. 124):

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona a noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na verdade para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas sim, porque esse algo se tornou verdadeiro.

Ao mesmo tempo em que tomo essas ideias para afastar-me desse lugar estável, seguro e perceptivelmente inexistente, sinto-me aliviada por não ter de “chegar lá”, uma vez que “o lá” é a invenção de um modo possível de enxergar. Sinto-me mais leve e mais “livre”; ciente de uma liberdade bem diferente da que eu buscava por meio das teorizações críticas. Hoje, a liberdade de que “usufruo” decorre da aprendizagem de compreender como funcionam as relações de poder, pois foi com Foucault que aprendi que só se regulam sujeitos livres.

Ao longo da escrita da tese, dei-me conta de que as teorizações foucaultianas também me ajudaram a atribuir outros sentidos ao meu processo de escolarização. Minha alfabetização ocorreu aos cinco anos, rodeada de livros em casa, com minha mãe, que sempre valorizou muito a leitura; com tanto incentivo fui a primeira da minha família a concluir um curso de graduação. O percurso do Ensino Fundamental foi repleto de afeto e muitas aprendizagens, e o Ensino Médio foi parcialmente diurno e parcialmente noturno, devido a intempestivos acontecimentos da vida. Foi no ensino público que cursei e concluí toda a Educação Básica; e foi por uma situação de desemprego familiar que tive que sair da escolarização diurna no Ensino Médio para trabalhar durante o dia e estudar à noite, para manter-me e ter acesso a algum tipo de consumo.

O ingresso precoce no mercado de trabalho, aos 15 anos, viria a desafiar-me, materializando a observação de Sposito (2005, p. 124), de que “o trabalho também faz as juventudes”. O trabalho também me fez, cedo, muito cedo, e vem me constituindo assim, tendo eu assumido muitas responsabilidades ainda jovem.

Não tenho, com esta “confissão”, a pretensão de colocar-me em um lugar dotado de algum privilégio nem, ao contrário, na posição de quem deve ser olhado de modo diferente ou de quem se exime de algo com esses argumentos. Faço este registro por compreender que tais marcas também constituem o estudo que desenvolvo agora, justamente quando o Ensino Médio

e os contornos para a profissionalização dos jovens surgem com certa intensidade neste estudo. Talvez o que eu escreva já esteja, de certa maneira, inscrito em mim, e essa perspectiva é importante para compreender os afastamentos e as aproximações necessárias do escrever este estudo. De todo modo, é por meio de ressonâncias, caminhos e descaminhos que somos feitos. Hoje, honrar esse percurso e cogitar a possibilidade de tornar-me doutora tem um valor que não consigo estimar.

Assim, a investigação desta tese conectou-se com minha experiência pessoal, profissional e acadêmica quando iniciei minha caminhada de estudos na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação na UFRGS. As discussões promovidas nesse percurso capturaram-me e constituíram-me. Sinto-me cada dia mais desafiada a “‘pensar de outro modo’, a saber, a desterritorializar o pensamento, isso é, arrancar o pensamento da dimensão do pensável em que ele se encontra e lançá-lo em busca de outras dimensões” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 9).

Ao pensar sobre a forma como tenho realizado certa “virada” do mestrado para o doutorado, tomo as palavras de Wanderer (2007, p. 8) quando ela registra, na abertura de sua tese, que, “apostando na possibilidade de me ‘tornar diferente’ do que era no início [...] busquei ‘coragem’ para desenvolver este estudo”. Eu, mulher, branca, mãe, filha, irmã, tia, dinda, casada, supervisora pedagógica, doutoranda, atravessada por posições distintas e complementares que seguem me constituindo diariamente, encorajei-me a viver esta aventura, que passa a consolidar-se também com a produção desta escrita.

Dito isso, desejo evidenciar que não escrevo a partir de um lugar privilegiado, incontaminado, incólume; sou e serei tão produzida pelos discursos que tenho a intenção de comentar, como todos aqueles que estarão em diálogo com este meu estudo. Admito que não tenho a ilusão, menos ainda a pretensão, de que possa deles me afastar, ou, de algum modo, me libertar de seu poder constituidor. Isso porque, também com Foucault (1979), aprendi que não há campo de influência de saber isento de regimes de verdade e de poder.

Despir-me dessas vestimentas, que tantos anos conformaram e “acomodaram” minhas compreensões em/sobre educação, é bem mais do que só modificar uma ideia, um conceito ou um modo de enxergar. É um trabalho visceral que exigiu tempo, dedicação e um esforço nunca anteriormente vivenciado. Construir outras figuras, afetada por este tempo, constitui a pesquisadora e a produção do trabalho que me dediquei a desenvolver. Ademais, faz-se importante retomar o que escreveu Foucault (1979, p. 255) em artigo publicado em um jornal francês na década de 70: “O saber não é feito para consolar, ele decepciona, inquieta, secciona, fere”. Essa condição que nos move, enquanto vontade de saber-poder, é produtiva e opera

também a partir dos discursos que nos constituem como sujeitos deste mundo, nas posições que ocupamos, confrontando nossas “vontades de verdade”.

Seguindo com a descrição de meu percurso, a partir da experiência de assumir o desenvolvimento e o acompanhamento curricular de uma rede de ensino no estado, supervisionando processos curriculares na etapa do Ensino Médio, tenho tido a oportunidade de visitar outras propostas educacionais brasileiras, em diversas regiões do país. No ano de 2018, as viagens intensificaram-se e seguiram até o final do segundo semestre de 2019. Boa parte delas foram para Brasília, onde fica localizada uma das unidades que acompanho. Por essa razão, estando no meu escopo de trabalho subsidiar as coordenações pedagógicas da rede também no que diz respeito aos assuntos de legislação, tomei conhecimento das recentes publicações exaradas pelo Conselho do Distrito Federal (CEDF). Entre as publicações, está a Nota Técnica nº 2, que “dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio na Proposta Pedagógica, em regulamentação ao inciso VII do artigo 173 da Resolução nº 1/2018-CEDF”, orientando direcionamentos aos colégios da região para a implementação do novo Ensino Médio no Distrito. Os encaminhamentos estaduais aceleraram o processo de adesão à Reforma do Ensino Médio, e alguns colégios locais iniciaram processos-piloto de implementação<sup>10</sup>.

Em diálogo com a coordenação pedagógica que acompanhava, em 2019, no colégio de Brasília, tive conhecimento da experiência da Rede Sesi<sup>11</sup>, que já estava realizando uma proposta de implementação pioneira em cinco estados, sendo um deles na unidade local. Pude visitar o estabelecimento de ensino e dialogar com professores e estudantes. Nessa mesma oportunidade, soube que outro colégio da mesma rede havia iniciado a proposta em 2018, um ano após a publicação da Lei nº 13.415/2017. Em 2019, já estavam com a segunda turma vivenciando a experiência-piloto. Então, entrei em contato com o colégio, que imediatamente aceitou que eu pesquisasse o cenário de implementação da reforma. Cabe salientar que essa experiência de implementação aparece como projeto-piloto de referência do novo Ensino Médio, com itinerário formativo técnico e profissional no Brasil, no *site* do MEC. A implementação é citada como referência em cenário nacional. Assim, apresentando meu encontro com a temática de pesquisa, enleada com a dimensão profissional em que atuo, discorro agora sobre a relevância social e científica do estudo.

Com a revisão de literatura, descrita nas próximas páginas e atualizada no decorrer do trabalho, pude perceber que grande parte das produções sobre o EM analisa os modos de

---

<sup>10</sup> Durante a escrita da tese, o Conselho do DF produziu uma nova Nota Técnica, postergando a implementação do Novo EM para 2021 em Brasília (DF).

<sup>11</sup> Unidade que pude visitar em maio de 2019.

divulgação da reforma, a proposta de sua arquitetura curricular ou mesmo os impactos de sua implementação. Entretanto, no registro teórico aqui adotado, quando iniciei a pesquisa em 2018, não eram muitos os estudos que investigavam o cenário de implementação com a política da Lei nº 13.415/2017, em vigência no contexto escolar. A análise desses estudos ajudou-me a constatar que havia poucos trabalhos nesse registro teórico que analisassem a reforma do Ensino Médio e os efeitos produzidos pela implementação ou a partir da relação com a racionalidade neoliberal, sobretudo devido à recente publicação da lei e ao prazo de início da implementação no Brasil ter se alargado até 2022.

Contudo, a pesquisa sobre o novo EM, em diversos registros no país, é crescente e vem aumentando, o que pode indicar um campo emergente da temática no momento atual. Escolhi realizar um levantamento em combinações de temáticas de estudos, desde a Emenda Constitucional de quando o Ensino Médio passou a ser obrigatório no Brasil. Para realizar esse levantamento, optei por fazer buscas em combinações de temáticas para evidenciar as quantidades de estudos que vinham sendo desenvolvidos. As combinações foram: Ensino Médio e Ensino Técnico; Ensino Médio e SESI; Implementação Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio e flexibilidade, conforme Quadro 1 a seguir, no BDT, em três momentos, ou seja, no início da escrita do projeto em 2019, em março de 2020 e em agosto de 2022. As duas últimas buscas foram as que escolhi registrar no quadro.

**Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações (2019-2022)**

<b>Período elencado para a busca (De 2009 a 2020)</b>	<b>BDT CAPES Agosto de 2020</b>	<b>BDT CAPES Março de 2022</b>
Ensino Médio e Ensino Técnico	430 Dissertações 120 Teses	438 Dissertações 132 Teses
Ensino Médio e SESI	203 Dissertações 24 Teses	203 Dissertações 24 Teses
Implementação Ensino Médio	205 Dissertações 42 Teses	217 Dissertações 48 Teses
Implementação do Ensino Médio +13.415/2017	4 Dissertações 1 tese	7 Dissertações 1 tese
Reforma do Ensino Médio (13.415/2017)	16 Dissertações 6 Teses	30 dissertações 10 teses
Ensino Médio e Flexibilização Curricular	26 Dissertações 9 Teses	28 Dissertações 9 Teses

**Fonte: Quadro sistematizado pela autora, dados BDT.**

Pude observar que o número de teses e dissertações relacionadas à implementação do Ensino Médio (13.415/2017) foi aumentando significativamente. De 2020 para 2022 ocorreu o crescimento no número de estudos, especialmente no que concerne aos trabalhos relacionados ao Ensino Técnico e a Reforma (Lei 13.415/2018). No quadro, a seguir, com a Revisão de literatura de 2009 a 2022 meu objetivo foi mapear as pesquisas relacionadas a este estudo desde que o Ensino Médio no Brasil se tornou obrigatório com a ementa constitucional de 2009.

**Quadro 2 – Revisão de Literatura (2009 a 2022)**

(continua)

<b>Nome do trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
A reforma do Ensino Médio: (des)caminhos da educação brasileira	Fábio Machado Mello	2021	Universidade Federal de Santa Maria
A influência do empresariado a reforma do Ensino Médio	Sérgio Feldemann Quadros	2020	Universidade Estadual de Campinas
As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos	Valdirene Alves de Oliveira	2020	Universidade Federal de Viçosa
Programa de fomento à educação integral no Ensino Médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA	Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós	2019	Universidade Federal do Oeste do Pará
O Ensino Médio politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente	Itaara Gomes Pires	2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Reforma do Ensino Médio e a disciplina História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC	Silvio Célio Felício	2019	Universidade Federal de Goiás
Gestão escolar em duas escolas de Ensino Médio - DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral	Cristiane Akemi Sato	2019	Universidade de Brasília
A reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	Nayara Lança de Andrade,	2019	UNESP
Da disseminação e discussão sobre a reforma no Ensino Médio do Brasil nos espaços escolares	Fernanda Siquini Valenciano	2019	Unoeste
A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 - 2018)	Francely Priscila Costa e Silva	2019	Universidade Federal de Minas Gerais
Ensino Médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais	Geise Mara de Souza da Silva	2018	UNESP
Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa	Angela Both Chagas	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados	Alana Gabriela Costa Vieira Alvarenga	2018	Universidade Federal de Goiás
O discurso sobre a reforma do Ensino Médio: uma análise da divulgação governamental	Aline Reinhardt Silveira	2018	Universidade Católica de Pelotas
Políticas Educacionais para o Ensino Médio: Confrontando Perspectivas	Eliezer Alves	2018	UNIFESP
A contrarreforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar	Fernando Augusto Soares	2017	Universidade Federal da Paraíba
Culturas juvenis no Ensino Médio: ressignificando a prática escolar	Kelly da Silva Oliveira	2017	UNESP
Ensino Médio Integrado na Rede FAETEC: do tecnicismo a uma nova concepção da educação profissional?	Rosane de Abreu Farias	2016	UERJ

**Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa do BDT.**

O tema desta pesquisa é a reforma do Ensino Médio e sua implementação curricular. O cenário é instável, movediço, disperso, cuja crise é tomada como um novo modo de operar (DARDOT; LAVAL, 2016). Pesquisar a reforma é escrever sobre os efeitos dessa crise, diante de novos modos de governar, operando um estado de exceção como regra generalizada.

Concordo com Lopes e Veiga-Neto (2007) quando referem que o neoliberalismo intensifica a operação do Estado, cada vez mais emergente e, ao mesmo tempo, sutil. Em um contexto de sucessivas mudanças, verticalizações de decisões e trocas constantes dos principais atores da política nacional, este estudo foi desenvolvido<sup>12</sup>. Muitas são as inquietações que me ocorrem ao pensar sobre as discussões que envolvem a ruptura que este momento histórico produz, a partir dos efeitos e das mudanças nos modos de trabalho na escola, sobre as quais seguirei pensando após o término desta tese, em futuros estudos e na leitura dos trabalhos.

Uma revisão dos trabalhos recentes sobre o Ensino Médio que utilizaram os estudos foucaultianos como base teórica constituiu-se em um movimento importante e necessário para a realização desta pesquisa. Cabe salientar que não busco constituir um estado da arte ou um arcabouço de conhecimentos sobre o EM, nem sequer tenho a pretensão de mapear todos os estudos relativos ao tema. Minha proposta é bem mais modesta: traçar um percurso que evidencie os estudos relacionados que se aproximam de minhas pretensões investigativas. Além

<sup>12</sup> Desde o início do mandato (2018 a 2022) do Presidente da República Jair Bolsonaro, no ano de 2019, o Ministério da Educação estava sob a liderança de seu quarto Ministro da Educação, e as mudanças são decorrentes de sucessivos desacordos internos. No ano de 2022, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, ganha as eleições (mandato 2023 a 2027), iniciando um processo de recomposição do Ministério da Educação.

das buscas por estudos, nos quadros anteriores, realizei um resumo de cada um dos estudos vinculados à temática da pesquisa.

Ao fazer a busca por trabalhos acadêmicos, selecionei os seguintes repositórios virtuais de pesquisa: o Banco de Teses e Dissertações (BDT), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), o Repositório Digital LUME, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e o Repositório da Biblioteca Virtual, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Na primeira busca, optei por acessar o BDT, utilizando o filtro Ensino Médio (13.415), fazendo referência à Lei do novo Ensino Médio no campo do assunto. Surgiram 132 pesquisas sobre temas relacionados ao currículo do novo Ensino Médio, nas áreas de Ciências da Natureza, Filosofia, Sociologia e Artes. Para refinar a busca, aproximando-me do campo das teorizações escolhidas neste estudo, utilizei os descritores “Ensino Médio” e “governamentalidade”, de 2010 a 2020, no filtro intitulado “todos os campos”, e encontrei 78 pesquisas, sendo 21 teses e 57 dissertações. Destaco, nesta seção, as pesquisas selecionadas que abordam o novo Ensino Médio (Lei 13.415) e/ou que discutem o Ensino Médio por meio das teorizações escolhidas nesta investigação.

Início este percurso de inventariar os trabalhos publicados, com a tese intitulada *Professores e Ensino Médio brasileiro na revista Educação/UFSM: um arquivo sobre a produção de sujeitos na governamentalidade neoliberal*, defendida em 2018 por Ivan Gregório Silva Miguel, que apresenta um estudo arqueogenealógico. O autor analisou um conjunto de artigos da revista *Educação*, da Universidade de Santa Maria, juntamente com uma seleção de documentos oficiais brasileiros, para pesquisar as condições de possibilidades históricas das narrativas sobre professores do Ensino Médio brasileiro e seu entorno de trabalho. Os artigos foram publicados na revista *Educação/UFSM* de 1975 ao primeiro semestre de 2018, somando um total de 909 textos, dos quais foram selecionados 42 para comporem o corpus da pesquisa. Junto com esses materiais, o autor analisou leis e diretrizes vinculadas ao Ensino Médio, promulgadas durante o período mencionado.

Na análise de como as narrativas fizeram circular os discursos sobre os professores e seus contextos profissionais, o autor procurou mostrar como as relações de poder atravessaram as práticas docentes, contribuindo para os processos de subjetivação no contexto da governamentalidade neoliberal. O estudo ainda mostrou como determinados regimes de verdade dizem sobre as capacidades necessárias na contemporaneidade para ser um professor, bem como sobre as condições sob as quais eles devem desempenhar suas práticas. Em sua tese, o autor denominou como “professores empreendedores precarizados” aqueles docentes cuja

imersão em uma governamentalidade neoliberal acaba por produzi-los como empresários de si em condições precárias de trabalho, em uma sociedade que lhes exige o sucesso educativo e os responsabiliza por ele. A tese problematizou formas de constituir-se professor na contemporaneidade, almejando funcionar como mais uma ferramenta possível na tarefa de pensar alternativas para a constituição docente.

Outro estudo de doutorado que utilizou a governamentalidade como ferramenta teórica e que se aproxima deste estudo foi desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas, em 2018. Intitulado *Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM*, foi defendido por Simone Gonçalves da Silva. A autora analisou como o discurso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) produz efeitos no currículo do Ensino Médio, passando a instituir novos sentidos para os processos de ensinar, aprender e conhecer na contemporaneidade. O discurso e a governamentalidade são tomados como noções na perspectiva dos estudos foucaultianos, por meio de dois movimentos investigativos: o discurso de mídias que instituem o ENEM e os efeitos de tais discursos nos discentes do Ensino Médio. No primeiro movimento, a tese problematizou o que a mídia oficial veiculou pela televisão aberta sobre as mudanças no ENEM a partir de 2009, discutindo também o Projeto Hora do ENEM, lançado em 2016. No que se refere ao segundo movimento de escuta de discentes, foram realizados grupos de conversas em duas instituições públicas de ensino do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul/Brasil. Sustentada em três grandes eixos analíticos, a pesquisa mostrou como o ENEM foi se constituindo como estratégia de governamentalidade neoliberal por mecanismos sedutores postos em funcionamento pela mídia; por discursos de oportunidade, em uma retórica salvacionista no contexto contemporâneo da educação, e ainda pela ênfase na aprendizagem, deslocando os docentes para novas práticas pedagógicas neste tempo e produzindo efeitos no currículo.

Na dissertação *Crítica à Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)*, encontrada no mesmo repositório, defendida em 2019 na Universidade Federal do Ceará, Paulo Enrico Pontes buscou investigar a direção para onde apontavam as novas determinações ideológicas e econômicas, a partir da publicação da Lei 13.415, sancionada no governo de Michel Temer, mas colocada em prática no governo do atual presidente, Jair Bolsonaro. O estudo discute as alterações do projeto original, inclusive as tendências à elitização e à militarização do ensino. O objetivo geral foi analisar a contrarreforma do Ensino Médio nos marcos da expansão do empresariamento da educação e da ofensiva do capital. A pesquisa, de cunho bibliográfico e de caráter documental, partiu de uma análise mais geral da relação das reformas educacionais com as mudanças no mundo do trabalho e as exigências do mercado para a formação do trabalhador,

este submetido a uma educação cada vez menos propedêutica e mais mercantilizada e profissionalizante. Os estudos apontaram que tanto as determinações originais da legislação sancionada quanto as alterações agregadas pelo atual Ministério da Educação demonstram a tendência de a reforma acentuar a realidade histórica do Ensino Médio e as carências gerais da educação da maioria da população brasileira.

Outro estudo, no mesmo repositório, intitulado *O enunciado “educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)*, foi desenvolvido por Wesley Fernando de Andrade Hilário, em 2019, na Universidade Federal da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul. Em sua dissertação, o autor propôs-se a analisar o enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, em voga nos anos de 1996-2017, por meio das teorizações de Michel Foucault e outros autores de perspectivas pós-estruturalistas. As discussões da pesquisa tiveram como foco perceber como tem operado o referido enunciado como parte da maquinaria do governo neoliberal, atuando nas subjetividades e sendo tratado como dispositivo de escolarização média. Foram utilizados documentos, como leis e pareceres sobre o Ensino Médio.

As análises evidenciaram que a rede discursiva em torno da escolarização juvenil produz subjetividades jovens úteis na manutenção da maneira capitalista neoliberal de governar a população em curso. Referem o *Homo Economicus* como sujeito objetivado por programas de ensino da educação média no país, em que se afirma o modo como a população jovem vem sendo regulada e compreendida nas últimas décadas. O estudo evidenciou também que vida e trabalho são elementos de mesma ordem, uma vez que educar para a vida é também educar para o trabalho, porque este se tornou a vida dos sujeitos. A educação que se destina aos jovens pressupõe que eles sejam tomados como força produtiva no modelo de sociedade capitalista, e a escola vem se tornando lugar privilegiado em tornar as próprias vidas em força de trabalho. Verificou-se, ainda, que a última reforma do Ensino Médio se apresenta como estratégia biopolítica de governo ao conduzir condutas nos moldes de uma razão capitalista. Esse estudo, particularmente, vincula-se com o cenário de investigação de minha pesquisa sobre os efeitos da implementação do novo EM em uma escola que oferta essa etapa da educação básica juntamente com a formação técnica e profissional. A Rede Sesi tem, em sua constituição, a oferta de um ensino básico aliado ao ensino profissionalizante. A Reforma do EM marca a inclusão de um quinto Itinerário Formativo intitulado de: Formação Técnica e Profissional.

No repositório digital LUME, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de 2010 a 2020, ao pesquisar o descritor Ensino Médio e Governamentalidade, no filtro, em

busca avançada, encontrei 16 pesquisas. Dessas, selecionei três teses e três dissertações cujas discussões se aproximam das propostas neste estudo.

A tese *A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade*, de Roseli Belmonte Machado, publicada em 2016, analisou as relações entre as práticas dos professores de Educação Física, as políticas de inclusão e a constituição de professores em sua formação inicial. Utilizando o aporte teórico dos Estudos Foucaultianos, por meio das noções de genealogia e governamentalidade, a autora propôs um olhar genealógico sobre as práticas dos docentes de Educação Física relacionadas aos programas vinculados às políticas de governo da época, analisando materiais disponíveis no *site* dos Ministérios do Governo Federal no Brasil. A autora problematizou condições de possibilidade que estabeleceram ressonâncias com as políticas de inclusão na formação e na constituição dos docentes.

As análises mostraram como algumas práticas atuais dos professores tinham conexões com as políticas de inclusão, esta vista como rede que captura os sujeitos e exerce gerenciamento de risco. Em um movimento genealógico para a compreensão dos arranjos e condições que constituíram as práticas da Educação Física no Brasil, foram analisados documentos disponíveis do Centro de Memória do Esporte da UFRGS, além dos programas de ensino do Colégio Pedro I (1850-1931). Também fizeram parte da análise da pesquisa os Projetos Pedagógicos do Curso de Formação em Educação Física das universidades federais gaúchas e algumas pesquisas desenvolvidas por professores e acadêmicos em periódicos da área. Isso permitiu perceber como as políticas de inclusão produziam ressonâncias na formação e na constituição dos professores de Educação Física. Desse modo, a tese argumenta que as práticas desses professores se instauraram dentro da racionalidade política deste tempo, mediadas por um movimento nomeado de “inclusão como rede”, que se faz presente na formação inicial e na constituição dos docentes, capturando e governando suas práticas como sujeitos inclusivos.

Outro estudo de doutorado selecionado na revisão de literatura foi o de Micheli Verginia Ghiggi (2016), intitulado *A governamentalidade através do dispositivo esportivo como prática de condução das condutas dos outros e de si na sociedade contemporânea*. A tese da autora acompanhou o movimento de dispersão do dispositivo esportivo como uma ideia de transposição da lógica esportiva para outros domínios da vida. A pesquisa tomou o dispositivo esportivo como objeto, visto como gerenciamento para a vida, o qual produz modos de ser e agir. A análise da investigação tomou três meios de manifestação: Olimpíadas escolares, as biografias motivacionais ou de autoajuda e o Prêmio Jovem Cientista (2012). O objetivo do

estudo foi analisar como o dispositivo esportivo permeia a vida dos indivíduos, constituindo sujeitos em uma sociedade que os percebe como parte de um jogo cujas dinâmicas são de concorrência, produtividade e autopreparação. A ferramenta teórico-metodológica de análise foi a governamentalidade, que possibilitou problematizar as diferentes formas pelas quais os sujeitos são cotidianamente governados. A autora considerou essa ferramenta como grade de análise por onde passam as relações de poder a serem examinadas, na tentativa de perceber como se conduz a conduta dos sujeitos. O estudo evidenciou, no dispositivo esportivo, características que marcam a orientação para noções muito próximas daquelas identificadas no projeto neoliberal, como a sujeição, o disciplinamento/controlado e a aceitação das desigualdades pelo (des)merecimento.

Na pesquisa, Ghiggi (2016) defende que o modelo esportivo é utilizado pela racionalidade neoliberal, principalmente no que concerne às questões da concorrência, do treinamento e da superação, e ressaltou que o modelo esportivo se apresenta na sociedade contemporânea como uma forma de os sujeitos exercitarem a si mesmos para o alcance das competências exigidas, a fim de obterem alguma forma de sucesso. Para a autora, essa obtenção de sucesso beneficia a própria governamentalidade neoliberal, que tem na população seu objeto e, na economia, seu saber mais importante. Por fim, a pesquisadora destaca que os domínios de intervenção do dispositivo esportivo são muitos e estão se expandindo em diferentes modalidades de produção de sujeitos contemporâneos.

Kamila Lockmann, em sua tese *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*, defendida no ano de 2013, investigou de que forma as Políticas de Assistência Social utilizam a educação escolarizada para operar e efetivar-se, ao mesmo tempo em que produzem na e sobre a escola. O estudo também analisou as relações entre as Políticas de Assistência Social no Brasil e a educação escolarizada, tomando a proveniência e a emergência como foco. Os aportes teórico-metodológicos ancoraram-se nos estudos de Michel Foucault, no que se refere às noções de genealogia e governamentalidade.

A pesquisa organizou-se em três partes. A primeira analisou documentos oficiais que regulam e materializam as Políticas de Assistência Social da época, observando o modo como essas políticas utilizam a escola como local de efetivação. Na segunda parte, foram examinados documentos do Programa Bolsa Família, com ênfase naqueles que regulamentam as condições impostas pelo programa. Na terceira, foram consideradas as conversas com diretores de cinco escolas públicas de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre.

A proliferação das Políticas de Assistência no Brasil é destacada nas análises, articulando um fenômeno que pode ser chamado de educacionalização do social. Argumenta-se que essa proliferação decorre do contexto contemporâneo, com a emergência do neoliberalismo brasileiro correlato à constituição da inclusão como um imperativo de Estado. A análise compreendeu que as Políticas de Assistência Social encontram um instrumento eficaz para operar nas escolas de variados modos, tendo em vista as condutas dos sujeitos, por meio do gerenciamento de riscos (pela miséria, fome, deficiência, exclusão social), na busca da garantia de seguridade da população.

A dissertação de mestrado desenvolvida por Gicele Weinheimer (WEINHEIMER, 2019), intitulada *Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea*, defendida em 2019, teve como objetivo examinar movimentos de governamentalidade neoliberal e ações de contraconduta, a partir da análise de enunciações discentes sobre a escola e sobre o Ensino Médio. Por meio da experiência artístico-filosófica intitulada “Sarau do Couto”, em um colégio de Arroio dos Ratos (RS), a pesquisadora verificou possibilidades de movimentos de contraconduta frente à lógica neoliberal presente na escola, utilizando as lentes teóricas de Michel Foucault. A análise evidenciou que a governamentalidade neoliberal tem conduzido as condutas escolares na atualidade, com ênfase na empregabilidade posta em destaque no Ensino Médio, juntamente com a competitividade e a performatividade, o que evidencia a exploração repaginada do utilitarismo moderno, regulado conforme os interesses contemporâneos.

No repositório da mesma Universidade, encontra-se o estudo de mestrado desenvolvido por Angela Both Chagas (CHAGAS, 2019), intitulado *Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS*. A dissertação teve como objetivo investigar as discussões e as regulamentações para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, a partir da análise das disputas dentro do campo educacional. A pesquisa foi de natureza quanti-qualitativa e caracterizou-se por análise de dados do Censo Escolar (2018) sobre a oferta do Ensino Médio na rede estadual e por análise documental, com a coleta de materiais junto ao Conselho Estadual de Educação (CEED) e à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) sobre a implementação. A pesquisa revelou que não se observam propostas com vistas às necessidades estruturais e de formação docente para a implementação da reforma e que o ano de 2019 seria decisivo para a realização de um projeto-piloto envolvendo 301 escolas do estado. A dissertação investigou a implementação do novo EM a partir da Lei nº 13.415, nos mesmos marcos legislativos da pesquisa que pretendo desenvolver.

Outro estudo relevante foi desenvolvido por Marília Bervian Dal Moro, intitulado *O Exame Nacional do Ensino Médio e a constituição do estudante nota 1000: seja qual for a sua escolha, preste o ENEM!*. A partir da mídia social Facebook, a autora analisou como são constituídos os estudantes bem-sucedidos no ENEM. Especificamente, o estudo mapeou os modos de ser estudante bem-sucedido no Exame, por meio de *post* na mídia social citada, e analisou os processos de objetivação e subjetivação e as práticas de disciplinamento associadas a tais publicações. O estudo utilizou o conceito de governamentalidade e de disciplinamento dos corpos e saberes, e a estratégia analítica foi a análise do discurso, ambos ancorados nas discussões de Michel Foucault. O estudo demonstra que, mais do que servir de forma de ingresso ao Ensino Superior, o ENEM produz efeitos na constituição dos estudantes.

No repositório da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), destaco a dissertação de mestrado defendida recentemente, em 2020, por Daiana Bastos da Silva Santos, que teve como objetivo compreender os sentidos da flexibilidade no contexto do Ensino Médio brasileiro na última década. A investigação utilizou como materialidade empírica textos e artigos da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. Por meio da análise documental, o estudo aproximou-se das teorizações foucaultianas, tomando os documentos como *monumentos*. Como grade analítica, a autora tomou por base o conceito foucaultiano de tecnologia de governo e os conceitos de individualização, responsabilização e estetização. As evidências encontradas por Daiana Santos (2020) aproximam-se da pesquisa que pretendo desenvolver, uma vez que o estudo evidenciou a constituição de três sentidos de flexibilidade: a flexibilidade pautada pela oferta de currículo flexível como um menu atraente para escolhas; a flexibilidade das práticas pedagógicas organizadas no tempo, em espaços e em métodos; e a flexibilidade como habilidade em desenvolvimento, produtora de subjetividades capazes de gerenciar seu capital de competências, desenvolvendo-se como habilidade do sujeito contemporâneo e empreendedor. No decorrer deste estudo, volto a produzir interlocução com algumas ideias desenvolvidas nesse trabalho, pela proximidade com meus escrutínios analíticos.

Outro estudo relevante da mesma Universidade é a pesquisa de doutorado de Roberto Rafael Dias da Silva, cujo título é *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*, defendida há pouco mais de uma década, em abril de 2011. O autor apresenta um diagnóstico das atuais tecnologias de governo que operam na constituição da docência no Ensino Médio no contexto brasileiro contemporâneo, utilizando as teorizações foucaultianas. O autor problematizou a constituição da docência no Ensino Médio, considerando as condições de possibilidade da centralidade dos saberes tecnocientíficos e o

advento das condições do capitalismo cognitivo, além da inserção da profissão docente no interior das tramas contemporâneas da bioeconomia.

Na pesquisa, foram analisadas 45 edições da *Revista Carta na Escola*, dirigida aos professores da Educação Básica, no período de 2005 a 2010. A ferramenta analítica utilizada pelo autor foi a governamentalidade, conceito elaborado por Michel Foucault em seus estudos na década de 70. A tese mostra três tecnologias que se articulam em ação e produtividade: a inovação como um investimento pedagógico permanente; a interatividade como modo de pensamento; e a comunidade como espaço de intervenção. De acordo com o autor, são essas três tecnologias de governo que constituem a docência “politicamente útil e economicamente produtiva” na etapa do Ensino Médio, no Brasil contemporâneo.

A seguir, mencionarei mais alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos por Silva, por sua relevância e pela proximidade com minha proposta de investigação. Destaco o livro *Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*, publicado pelo autor em 2019, onde discute configurações de customização curricular do novo Ensino Médio, buscando mapear “[...] os sistemas de raciocínio emergente para o Ensino Médio na Contemporaneidade.” (SILVA, 2019a, p. 5).

Merecem destaque também os artigos “A Flexibilização como um Imperativo Político nas Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil” (SILVA, 2018); “Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil” (SILVA, 2018); “Emocionalização, Algoritmização e Personalização dos Itinerários Formativos: Como operam os Dispositivos de Customização Curricular?” (SILVA, 2019a). Esses trabalhos, escritos nos últimos anos, contribuem para a ampliação das discussões nesta pesquisa.

Foi possível perceber, até aqui, que grande parte dos estudos desenvolvidos estão posicionados na perspectiva das teorizações críticas que analisam os impactos que os contornos da nova legislação mostram, no sentido do que poderão produzir a partir desta arquitetura curricular, cuja flexibilidade é tomada como um princípio. No que se refere aos trabalhos que consideram a racionalidade neoliberal, todos eles mostram como operam as políticas nas constituições de práticas que produzem subjetividades nos contextos em que se aplicam. Nesse sentido, tomarei a racionalidade neoliberal e a epistemologia social para examinar as relações da reforma do Ensino Médio a partir dos efeitos que essa articulação vem promovendo no currículo escolar para professores e estudantes.

A temática deste estudo envolve problematizações da Reforma do Ensino Médio e sua implementação em um colégio-piloto da Rede Sesi. Minha intenção é captar os efeitos produzidos pelas mudanças curriculares decorrentes da nova legislação, por meio da análise da

história do presente, compreendendo as mudanças que hoje se apresentam no cenário da escola investigada.

Nestas análises, busquei realizar a leitura em perspectiva monumental (FOUCAULT, 2009), observando o que se encontra na exterioridade, na superfície, estabelecendo relações entre os achados analíticos e os efeitos da implementação do currículo do (novo) Ensino Médio. Neste âmbito de discussão é que surge o objetivo geral da pesquisa, mencionado anteriormente, mas que retomo aqui: **problematizar os efeitos produzidos pela implementação da reforma do EM em professores e estudantes de um colégio pertencente a uma rede de escolas posicionada como uma das primeiras instituições a implementarem o (novo) Ensino Médio (Lei 13.415/2017) no Brasil.** Vinculados a esse objetivo geral, estão os seguintes **objetivos específicos:** **1) examinar** os efeitos curriculares engendrados para professores e estudantes pela implementação da nova proposta de EM na escola. **2) discutir** marcas do “novo” currículo, permeado por processos relacionados à flexibilidade curricular e às marcas do entretenimento no deslocamento da escola do pós-industrial.

## 2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Daí, a perpétua necessidade de realçar, o ponto de passagem que a cada deslocamento arrisco modificar, senão o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se aprende o que pode haver de inteligível [...] trata-se, mais uma vez, de traçar um deslocamento, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar. (FOUCAULT, 2014, p. 291-292).

Viver é super difícil o mais fundo está sempre na superfície [*sic*]. (LEMINSKI, 2017, p. 34).

Início este capítulo com a intenção de apresentar as noções teórico-metodológicas que utilizei para examinar os materiais de pesquisa. Conforme me provocam as palavras de Michel Foucault elencadas acima, desejo mostrar, nestes contornos metodológicos, as posições teóricas assumidas para a produção desta investigação. Procuro deslocar-me dos lugares que ocupo e que me ocupam na produção desta pesquisa, conforme assinalam Meyer e Paraíso (2014): “afastamos-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens [...] potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19). Amparada nessas ideias, a fim de interrogar e descrever-analisar o objeto de pesquisa, como profissional que trabalha com a etapa do Ensino Médio, desejo colocar em xeque as compreensões que tinha até aqui. Sem tomar como definitivas as impressões que têm me atravessado neste cotidiano de estudo e trabalho, faço esse exercício, que, mais do que importante, é necessário para desenvolver esta pesquisa.

O presente capítulo apresenta, de forma detalhada, a experiência de vivenciar outros modos teóricos e metodológicos para operar sobre a empiria. Descrevo a escolha das ferramentas conceituais, o percurso desenvolvido na parte empírica, o contato com a instituição pesquisada e os materiais empíricos gerados. Dividi o capítulo em três seções): na primeira, apresento as ferramentas teóricas que sustentam a investigação, como a governamentalidade e a análise do discurso, no campo dos Estudos Foucaultianos. Na segunda seção, direciono meu olhar ao *corpus* empírico da pesquisa, debruçando-me sobre os documentos elaborados pela Rede Sesi, para a experiência-piloto de implementação do novo EM, juntamente com os questionários respondidos, as entrevistas individuais com professores e supervisores, os encontros de grupos com estudantes em modalidade remota, que ocorreram pela plataforma Teams, além da análise da legislação, documentos e guias publicados recentemente para a implementação da política do novo EM no país. Amplio meu olhar ao escutar estudantes em suas turmas e os professores, por meio de webconferências individuais. E, na terceira seção, intitulada “*A desconstrução de um método: possibilidades investigativas*” em que evidencio

como desenvolvi as ferramentas e as lentes que me ajudam a olhar os meus materiais de pesquisa, propondo uma *arquiteturação* das análises e das unidades de sentido. A seguir, discorro sobre cada uma das seções deste capítulo.

## 2.1 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

Na quarta aula do Curso Segurança, Território e População, de 1º de fevereiro de 1978, no Collège de France, o filósofo francês Michel Foucault menciona pela primeira vez o conceito de governamentalidade, apresentando não um, mas três modos de concebê-lo (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011). Inicialmente, o autor diz que foi por meio da análise dos mecanismos de segurança, quando procurava ver como surgiam os problemas específicos da população, que ele foi remetido ao problema do governo (FOUCAULT, 2008b).

Na sequência, o autor discorre sobre como a arte de governar vai operar do século XVI ao XVIII, da soberania ao mercantilismo, referindo que este último foi “a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo” (FOUCAULT, 2008a, p. 136). Teria sido por meio dessa organização mercantilista que instrumentos como leis, decretos e regulamentos operaram, passando pela intervenção dos juristas no século XVII, na constituição da teoria dos contratos e da teoria do direito público. A arte de governar, naquela aula, envolveu a análise de que na soberania havia um quadro rígido e abstrato demais, em contraponto ao cenário da família, frágil e inconsistente, embora o governo da família operasse um poder sobre as coisas, sobre as pessoas. Naquele cenário histórico, nas palavras do filósofo:

Como fazer para que quem governe possa governar o Estado tão bem, de uma maneira tão precisa, meticulosa, quando se pode governar uma família? E, com isso mesmo, se estava bloqueado por essa ideia de economia que, ainda nessa época, se referia unicamente à gestão de um pequeno conjunto instituído pela família e pela gente da casa. A gente da casa e o pai da família, de um lado, o Estado e o soberano, do outro: a arte de governar não podia encontrar sua dimensão própria. (FOUCAULT, 2008a, p. 137).

A discussão sobre a arte de governar ganha, então, novos contornos, com a ideia da emergência da população, no desenvolvimento de uma ciência de governo que se ancorará na noção de economia. O filósofo mostra como a estatística, antes, nos marcos do mercantilismo e nos moldes da monarquia, não tinha podido funcionar; agora, essa estatística vai tornar-se fator técnico para mensurar os problemas da população, possibilitando o que Foucault chamou de “desbloqueio da arte de governar”. Assim, é nesse período que “a população passa a ser entendida como um instrumento privilegiado para o governo das populações” (FOUCAULT, 2008a, p. 139).

Sylvio Gadelha Costa (2009), ao mencionar os primeiros cursos ministrados por Foucault (em 1977 e 1978), salienta que o filósofo amplia a compreensão de biopolítica, reinscrevendo-a em uma questão mais abrangente, a da arte de governar, mais especificamente, no que veio a ser chamado de governamentalidade. O autor afirma que, no segundo curso, entre 1978 e 1979, Foucault examina a governamentalidade por meio de dois temas: o liberalismo, “[...] tomado como ideologia, ou como representação social, senão como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa Razão do Estado” (COSTA, 2009, p. 172-173), e o neoliberalismo.

Tomo emprestadas as pontuações destacadas por Costa (2009) para retomar as discussões empreendidas em uma citação literal de Foucault (2008a), que é bastante familiar. Trata-se do que mais parece se aproximar de uma “definição” do conceito segundo o próprio filósofo, o qual entende governamentalidade como:

1. [...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais: os dispositivos de segurança.
2. [...] entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de podemos chamar de “governo”, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo [...] e de toda uma série de saberes.
3. [...] o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Foucault, em seus estudos no Collège de France, mostrou-nos que o não alargamento do significado de governo foi decorrente do fato de que “[...] as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado.” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Nessa conjuntura é que se coloca a nova questão política para a modernidade acerca da relação entre a segurança, a população e o governo. Foi dessa maneira que a arte do governo se tornou Ciência Política (FOUCAULT, 1995).

Veiga-Neto e Lopes (2007), ao discutirem a distinção das palavras *governo* e *governamento*, argumentam que o *governamento* designa a ação sobre as ações uns dos outros:

[...] parece-nos mais apropriado usarmos a palavra *governamento*, e não *governo*, para designar todo o conjunto de ações de poder que visam conduzir (*governar*) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros [...]. Com isso, deixamos a palavra *governo* para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos *governamento* para designar todo o conjunto das ações — dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder — que visam conduzir ou estruturar as ações. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952).

No decorrer da história, é possível perceber como as práticas de governo foram se modificando, se atualizando mediante ações que regulam e conduzem as pessoas. Kamila Lockmann (2013), ao discutir o conceito de governamentalidade em sua tese de doutorado, demarca a importância de lembrarmos que os estudos de Foucault se inclinaram, especificamente, a analisar os contextos europeus e norte-americanos. Desse modo, embora esse fato não os torne menos importantes para nós, é relevante compreender que houve diferenças em como ocorreu a governamentalidade no Brasil. Para Lockmann (2013), no Brasil, os modos de governar a população e os sujeitos tiveram lugar em diferentes épocas e por meio de transformações e fenômenos distintos do que ocorreu na Europa e no cenário norte-americano; entretanto, as diferenciações dos contextos não impedem que utilizemos os estudos de Foucault para analisar o contexto brasileiro, especialmente a partir da noção de governamentalidade. A operação desse conceito, pela articulação entre o liberalismo e o neoliberalismo, vem influenciando a racionalidade neoliberal, que se espalha por diversos cenários no mundo.

Nesta perspectiva, posiciono este estudo e, mais especificamente, as políticas do novo Ensino Médio como prática de governo que visa a regular as práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica, por meio de enunciações que capturam o jovem para um percurso flexível de escolhas e para um deslocamento dos modos de constituição do mundo do trabalho. O cenário brasileiro, embora tenha configurado o neoliberalismo em temporalidade posterior, por intermédio de transformações e efeitos que diferem do que foram estudados na época de Foucault, tem sido possível identificar o funcionamento da racionalidade política neoliberal no contexto brasileiro. As propostas do novo EM, em seu desenho curricular, configuram a produção de subjetividades escolares individualizadas e autorreferenciadas (SILVA, 2019a) pelos arranjos flexíveis e dispersos que a nova BNCC propõe.

Dando continuidade às discussões, foi no curso *Nascimento da Biopolítica*, de 1979, que Michel Foucault ampliou o conceito de governamentalidade, referindo que o exercício do governo se ampara em certo tipo de racionalidade. Essa racionalidade age e articula-se para alcançar uma finalidade almejada, produzindo certos tipos de subjetividades, e não outras. Como Silva (2018) sublinha em sua tese, a racionalidade política de uma determinada época “produz determinados tipos de sujeitos e não outros, pois em sua engrenagem, faz-se necessário que se tenha indivíduos que pensem, ajam, operem e se constituam alinhados a uma matriz de inteligibilidade”. (SILVA, 2018, p. 61). No funcionamento dessas engrenagens, está o que Foucault nomeou de governamentalidade (FOUCAULT, 2008a), que poderá ser entendida, para fins metodológicos, como grade de análise em que operam regimes de poder e de verdade, produtoras de subjetividades.

Na esteira dessas reflexões, para Silva I. (2018), governamentalidade pode ser entendida como uma racionalidade que propicia condições de possibilidade para a existência de práticas inseridas em um modo “[...] de pensar e organizar a vida em sociedade, configurando uma nova forma de ser criança [e jovens] na atualidade.” (SILVA I., 2018, p. 60). Ao estabelecer relação e aproximação com essa perspectiva, diria que as políticas do novo Ensino Médio se estabelecem dentro dessa grade de inteligibilidade que produz e constitui estudantes e professores na contemporaneidade.

Nos últimos anos, um conjunto de autores (DARDOT; LAVAL, 2016; COSTA, 2009; TRAVERSINI; BELLO, 2009; VEIGA-NETO; LOPES, 2007), quando se referem à governamentalidade, utilizam a expressão “governamentalidade neoliberal”, atrelado a compreensões de que o conceito se movimenta em articulação aos cenários em que opera. Nesta perspectiva, alguns autores vêm tratando o neoliberalismo, enquanto uma racionalidade neoliberal. Avelino destaca que a racionalidade “[...] é sempre uma ação orientada racionalmente para determinado fim.” (AVELINO, 2016, p. 248).

Para o autor:

Racionalidade é uma ação na qual existe a mais perfeita e eficaz articulação entre os meios empregados para atingir um fim almejado. Nesse sentido, pode-se falar em racionalidade religiosa ou em racionalidade musical, na medida em que encontramos nesses campos ações nas quais ocorre a adequação ótima entre meios e fins. (AVELINO, 2016, p. 248).

Silva I. (2018) assinala que as racionalidades funcionam como técnicas e exercícios que operam para atingir variados alvos, como “[...] instituições, indivíduos, bem como nas relações que se estabelecem entre si.” (SILVA I., 2018, p. 60). Segundo a autora, “é possível afirmar que estamos sob a égide de uma racionalidade específica, que lança mão de procedimentos, estratégias, cálculos e táticas que orientam a melhor forma de conduzir a conduta da população”. (SILVA I., 2018, p. 60). Talvez pudéssemos pensar em uma racionalidade movente, plástica, que atua e se atualiza a partir de um conjunto de situações.

Os autores Dardot e Laval (2019), em estudos recentes, ao traçarem um panorama da neoliberalização da educação no contexto brasileiro, auxiliam-me a potencializar o foco de investigação deste estudo com o cenário ao qual a implementação do Ensino Médio está vinculada. Segundo os autores:

[...] sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 13).

O crescimento educacional de grandes grupos, “oligopólios cotados em bolsas como a Kroton, Estácio e Anhanguera”, por meio de um conjunto de empresários brasileiros, já torna o país um dos únicos casos do mundo a ter dominação de desenvolvimento do ensino privado (DARDOT; LAVAL, 2019). O ensino entremeado em lógicas de consumo vem, pois, se alargando, ao mesmo tempo em que é da capacidade de inovar e de desenvolver mão de obra que a acumulação do capital está a serviço, dela dependendo mais a cada dia. Dardot e Laval (2019, p. 18) pontuam que, “acima de tudo, o gasto com a educação deve ser ‘rentável’ para as empresas usuárias do “capital humano”.

Nesta tese, as mudanças nos modos de desenvolver esse capital humano surgem com a atualização curricular da escola de Ensino Médio, organizada por áreas do conhecimento e itinerários formativos, com destaque ao Módulo de Iniciação ao Mundo do trabalho. Há predomínio do desenvolvimento de capacitações “úteis” e aplicáveis, com deslocamento de ênfase do campo teórico para o campo prático, tendo flexibilidade e entretenimento como imperativos para a fabricação de outro sujeito.

Daniel Bell (1973), sociólogo estadunidense, ao final da década de 60, anunciava o que ele intitulou de “sociedade pós-industrial”, no sentido de prever “uma mudança na estrutura social” (BELL, 1973, p. 10). Em sintonia com esses “apontamentos” de Bell (1973), e nos contornos desta sociedade e da escola investigada, a ênfase e a centralidade estariam no conhecimento e a informação e a apropriação por parte dos indivíduos, que consideram o profissional como “personalidade central, preparado por sua educação e por seu treinamento para fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos numa sociedade pós-industrial” (BELL, 1973, p. 148). Ou seja, ganha ênfase o indivíduo e o seu potencial de desenvolvimento de habilidades. Em perspectiva aproximada, Gorz (2005), ao abordar o capitalismo pós-moderno, centrado na valorização de um capital imaterial, menciona que estamos atravessando um período em que “coexistem muitos modos de produção”. Nas palavras do autor:

O capitalismo moderno, centrado sobre a valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de “capital humano”, “capital conhecimento” ou “capital inteligência”. Essa mutação se faz acompanhar de novas metamorfoses de trabalho. (GORZ, 2005, p. 15).

Através dessa lente proposta por Gorz (2005), este estudo, ao investigar as mudanças decorrentes da implementação do Ensino Médio na escola da indústria, em que a gramática curricular destaca práticas experienciais vinculadas à flexibilidade e ao entretenimento, evidencia a produção do capital humano em metamorfoses para o mundo do trabalho, tendo

efeitos também nos currículos contemporâneos, na última etapa da educação básica. Ao investigar questões relacionadas às reformas, ao conhecimento pedagógico e à administração social, Popkewitz (2000), há mais de 20 anos, pontuava que, embora percebesse que as preocupações de professores e pesquisadores quanto às reformas tinham relação com as mudanças emergentes e necessárias para que os sistemas educacionais do país alcançassem seus objetivos nacionais e sociais, a reforma (e a escolarização) tratava de problemas de administração social, com a pretensão de constituir e reconstituir a alma dos indivíduos (POPKEWITZ, 2000).

O autor destaca que, na modernidade, a problemática da administração social liberal produzia o indivíduo a favor de uma liberdade que, enquanto conceito, carregava o sentido de “automotivação, autorrealização, capacitação pessoal e voz” (POPKEWITZ, 2000, p. 141). Entretanto, essa liberdade almejada não carrega em si um princípio absoluto de uma emancipação que é individual ou coletiva, externa a um modo específico de sociedade, mas sim, uma “liberdade” elaborada socialmente dentro das “fronteiras de ação” (POPKEWITZ, 2000). Para Popkewitz (2000, p. 141), “a administração social da liberdade tenta fazer desses limites parte das qualidades e das características interiores do *eu*, chegando, assim, à *alma* e aos efeitos do poder”. Uma administração que conduz e delimita.

Essa liberdade precisa ser compreendida dentro de concepções determinadas pela história, pela cultura e pela sociedade, entendendo-se que a liberdade é constituída e administrada socialmente por meio de mudanças e construções de limites e fronteiras. Tal liberdade é ponto de destaque também na implementação do EM, uma vez que os estudantes, além de realizarem as escolhas de itinerários, podem escolher as metodologias, em determinadas situações, tendo seus processos avaliativos flexibilizados e diversificados, o que amplia o arsenal de possibilidades. Essas práticas remetem a uma maior liberdade por parte dos estudantes no desenvolvimento curricular.

Em perspectiva foucaultiana, Popkewitz (2000) sublinha, não sem ironia, que a administração das liberdades está relacionada com o que Michel Foucault (1979) chamou de governamentalidade, enquanto “uma noção que atente à conexão entre conhecimento e poder que ocorre através da ordenação e da disciplina das regras e dos padrões mediante os quais os indivíduos ‘raciocinam’ sobre eles mesmos e sobre suas ações no mundo” (POPKEWITZ, 2000, p. 142). Assim, as reformas educativas e a pedagogia estariam envolvidas na administração que desenvolve e “nutre a alma” das crianças, conforme refere o autor:

Fixo-me na administração social da individualidade para apontar um “fato” significativo da vida moderna contemporânea. O poder é exercido não tanto mediante

a força bruta, mas sim por meio de vias nas quais os conhecimentos (as regras da razão) constroem os “objetos” com os quais organizamos e agimos diante das questões, dos problemas e das práticas da vida diária. (POPKEWITZ, 2000, p. 142).

O autor argumenta que as reformas escolares tomam o sentido da administração escolar como práticas e processos que se organizam formalmente, tendo o conhecimento como ordenador da disciplina, da ação e da participação. As escolhas produzem e endereçam a intenção. Ao aproximar essas compreensões e este estudo, percebo que a atual reforma do Ensino Médio faz parte desse sistema de atualização de uma mudança histórica engendrada no currículo escolar da última etapa da educação básica de todo o país, sob o princípio da flexibilidade como uma marca indelével, presente no discurso da BNCC e sustentado pelas Diretrizes Nacionais, com maior ou menor contorno de possibilidades (a depender também da Diretriz Estadual), produzindo deslocamentos na escola, que objetiva capacitar para o mundo do trabalho.

Para o autor, os debates e as críticas sobre as reformas educativas compreendem as práticas que as instituem como pontos relacionados ao progresso social e aos avanços de um país. Tal argumento centra-se nos aspectos qualitativos globais que pautam os sistemas educativos no que se refere à modernização do Estado-Nação (POPKEWITZ, 1997). O autor usa a expressão “epistemologia social” em uma perspectiva de exclusão de qualquer noção de progresso na elaboração das teorias educacionais. Conforme explicita Popkewitz (1997):

Uso a expressão *epistemologia social* ao invés da noção de *episteme* de Foucault, com a finalidade de colocar meu trabalho dentro desse campo mais amplo de estudo, já que a ênfase do meu trabalho é dada ao conhecimento e relações institucionais dentro dos cenários históricos. (POPKEWITZ, 1997, p. 38, grifos do autor).

Compreendo que as reformas – aqui, especificamente, a do Ensino Médio – se encontram imersas em relações mais amplas, que estão interligadas. O autor fixa-se na ideia de administração social da individualidade para pontuar uma questão relacionada à vida moderna e contemporânea, em que o poder não é praticado por questões de força bruta, “mas sim por meio de vias nas quais o conhecimento (as regras da razão) constrói os ‘objetos’ com os quais organizamos e agimos diante das questões, dos problemas e das práticas da vida diária (POPKEWITZ, 2000, p. 142).

Para pensar os efeitos dos deslocamentos do regime produtivo da escola da indústria para meios mais flexíveis e diversificados, com ênfase em práticas de entretenimento e vivências, volto a aproximar-me de Popkewitz (2000, p. 142), para quem a compreensão de currículo está associada a uma formação histórica, “cujo conhecimento é uma prática de administração social”. O autor compreende que o conhecimento escolar é organizado no

currículo, que constitui formas de regulação social, produzida por meio de raciocínios privilegiados. Nessa perspectiva, passei a pensar que os deslocamentos da escola investigada que a reforma atual vem produzindo, imersos em relações históricas mais amplas, conduzem os sujeitos para vias de regulação social vinculadas ao currículo do Ensino Médio e à formação das juventudes para o mundo do trabalho contemporâneo, com destaque para a flexibilidade e o entretenimento para captura e envolvimento dos sujeitos escolares.

É da caixa de ferramentas foucaultianas que busco outro conceito central para esta tese: a análise do discurso, usada como estratégia analítica para operar sobre os documentos e as falas de professores e estudantes sobre a reforma do EM na escola investigada. Nessa discussão, tomo como inspiração as obras de Michel Foucault e seus comentadores (VEIGA-NETO, 2014; FISCHER, 2012; MEYER; PARAÍSO, 2014).

Inicialmente, desejo retomar a obra de Fischer (2012), quando refere o deslocamento que Michel Foucault produz em sua maneira de fazer história. Para a autora, isso ocorreu a partir da criação de uma “[...] espécie de teoria das práticas discursivas chamada de ‘*Arqueologia*’, cujo centro é a descrição dos acontecimentos, a descrição das transformações dos enunciados, dos discursos” (FISCHER, 2012, p. 24, grifo da autora). A proposta do filósofo, então, “fere” toda a teoria pedagógica vinculada à abordagem fenomenológica, assim como “fere” as filosofias da representação, da busca por um suposto lugar originário das coisas. O que Michel Foucault propõe está no acontecimento discursivo, na flutuação entre o limite das coisas e das palavras. Não pressupõe buscar interioridade, significantes ocultos, silenciados, em busca de uma consciência (FISCHER, 2012). O que Foucault buscou intencionalmente foi o contrário: evidenciar as relações presentes na superfície dos discursos, para tornar visível o que, por estar muito na superfície, pode tornar-se invisível.

Na esteira dessas teorizações, Veiga-Neto (2014) diz que, para Foucault, a linguagem se assume como constitutiva do nosso pensamento e, por efeito, produz o sentido que atribuímos às coisas, às experiências, ao mundo. Foi amparado em Nietzsche e próximo das discussões que empreendeu Wittgenstein em sua fase tardia, um século mais tarde, que Foucault demonstra “[...] o caráter arbitrário e não natural da linguagem [...]”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 89). Nenhum dos autores procura a verdade no que é dito, o oculto que habitaria em uma palavra; problematizam a Metafísica e preocupam-se em interrogar como as coisas funcionam, como operam. Essa perspectiva constitui teorizações sempre parciais, contingentes e provisórias. Abandona-se qualquer ideia de razão pura, e atenta-se para as relações que a linguagem põe em funcionamento em si mesma e com o mundo. Essas compreensões derivam da mudança de um

entendimento na função principal desempenhada pela linguagem no movimento nomeado de virada linguística<sup>13</sup>.

Conforme Veiga-Neto (2014, p. 91), “dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”. De tal modo, para Foucault (2009), os discursos constituem-se como práticas que “[...] formam sistematicamente os objetos de que falam.” (FOUCAULT, 2009, p. 37). Além disso, tais discursos estão relacionados a regimes de poder e de saber, e há discursos que funcionam e operam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2009). Cabe-nos atentar ao que Meyer e Paraíso (2014) refere:

[...] uma das inúmeras aprendizagens que temos e tivemos com Friedrich Nietzsche e Michel Foucault faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são do objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade. (MEYER, PARAÍSO, 2014, p. 29).

Nesse sentido, não há nada fora do discurso; aquilo que afirmamos ou expressamos também constitui práticas que produzem e são produzidas. Conforme assinala Diaz (2012, p. 15), “não existe sujeito pedagógico que esteja fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições e seus significados”. O discurso se estabelece relacionado às relações de poder e de saber. Para Foucault (1996, p. 10), embora “[...] o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”.

Vale salientar que uma prática discursiva não seria o ato de pronunciar palavras, dizer nomes ou frases sobre algo; uma prática discursiva compreende um conjunto de enunciados que conformam modos de constituir, compreender e falar sobre o mundo (FOUCAULT, 1996). Segundo Fischer (2012), “para Foucault nada há por detrás das cortinas, nem sobre o chão que pisamos. Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento.” (FISCHER, 2012, p. 74). Fazendo-se essa opção investigativa, “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos [...]”. (FISCHER, 2012, p. 74). Aproximando-me de minhas pretensões de pesquisa, compreendo que a implementação curricular do novo EM se dá dentro de uma rede discursiva, que a pesquisa pretende investigar. Estabelecer relações, perceber as práticas e a historicidade presentes em meus materiais, tem a ver com o ato de pesquisar o discurso em funcionamento.

---

<sup>13</sup> A virada linguística foi um movimento entre estudiosos da área para quem a linguagem passou a ser atributiva, e não mais denotacionista. (VEIGA-NETO, 2014).

Ao olhar para os questionários de professores e estudantes, pretendo criar, como refere Meyer e Paraíso (2014, p. 30), “estratégias de descrição e análise” que me possibilitem “trabalhar com o próprio discurso” para evidenciar os enunciados e as relações colocadas em funcionamento. Meyer e Paraíso (2014, p. 31) assinalam, ainda, que “multiplicamos as relações do discurso, mostrando a história de um enunciado, acompanhando sua descontinuidade e suas transformações”. Para isso, “[...] mostramos, em síntese, como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 31). Isso nos instiga a elaborar nossas metodologias, sabedores de que a linguagem necessita de maior atenção quando a usamos para “descrever/analisar”, referir e mencionar o nosso objeto de pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Outro conceito importante a ser abordado nesta seção é o de enunciado, que, embora já citado, ainda não foi aprofundado com destaque. Veiga-Neto (2014) aponta que, em *A arqueologia do saber*, Foucault afirma que o enunciado é central para analisar o discurso que o filósofo propõe. Para Castro (2016, p. 136), “a análise arqueológica do enunciado não os remete a uma instância fundadora, mas apenas a outros enunciados para mostrar suas correlações, suas exclusões, etc.”. Foucault, ainda comentado por Veiga-Neto (2014), compreende que o enunciado não precisaria nem “[...] mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal [...]” (VEIGA-NETO, 2014, p. 94). Para isso, precisam ser “[...] tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 94).

O enunciado não compreende algo dito ou mostrado, não é habitual. Seria mais um ato discursivo, abrigado ou presente em uma rede discursiva que se coloca em funcionamento a partir de uma ordem, “[...] seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe” (VEIGA-NETO, 2014, p. 94). Seguindo essas discussões, o discurso pode ser entendido como um agrupamento de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2009).

Assim, diante dessas reflexões, pretendi olhar as enunciações presentes nas tramas discursivas da escrita de estudantes e professores sobre a experiência curricular que estavam vivendo. Ademais, caberia salientar que, ao analisar enunciados e estabelecer relações entre eles, não tive o objetivo, como referem Wanderer e Schefer (2016, p. 42), de “[...] encontrar as causas ou consequências de sua produção [...]”. Dito isso, são as relações, os funcionamentos e os modos de operar em atuação que pretendi captar no escrutínio da empiria. Olhei para os

meus materiais de pesquisa a partir das compreensões descritas até aqui, fazendo algumas escolhas para a análise.

Primeiramente, reuni todos os materiais: questionários, transcrições<sup>14</sup> das entrevistas com os professores e rodas de conversa com estudantes<sup>15</sup>; documentos do colégio, manuais de implementação, legislações e atos normativos. Distribuí os materiais impressos, abri as janelas em PDF dos cadernos e materiais que eu só tinha em arquivos. Li inúmeras vezes os textos, em ordem aleatória. Depois, fui grifando com canetas e marcadores de páginas os materiais impressos e marcando com a função realce do texto do Word o texto das transcrições. Tendo em vista o cenário de pandemia, realizei todas as etapas por webconferência *online*.

Após a leitura em separado, uni os textos das quatro transcrições das entrevistas com os professores em um arquivo único, marcando as cores para evidenciar as diferenças entre os docentes. Uni, também, as transcrições dos três momentos com os grupos de estudantes. Li e reli inúmeras vezes. Criei legendas por cores no Word. Fui negritando os excertos que me acenavam a perceber as recorrências, as dispersões, o que escapa em frequência, o inusitado e os efeitos desta implementação curricular, a partir das lentes e ferramentas que utilizo neste estudo para minhas análises. O deslocamento do regime produtivo, a dimensão da variedade de experiências, o esmaecimento das disciplinas escolares e as novas geometrizações curriculares surgiam como efeito no cenário da escola a partir dos excertos dos documentos e das falas dos professores e estudantes.

Ao agrupar as transcrições dos docentes e discentes, criei *três compêndios*, que intitulei de: 1) **Análise das transcrições dos professores**; 2) **Análise das transcrições dos estudantes**; 3) **Análise de documentações**. Após o agrupamento, fiz novas marcações, de acordo com as falas dos docentes e discentes. Posteriormente, na terceira etapa, fui tentando uma espécie de separação dos excertos para transpor para um terceiro e quarto arquivos, intitulados: *Traçados de análise docentes*, *Traçados de análise discentes* e *Traçados de análise sobre o currículo*. Em um arquivo, criei um quadro de agrupamentos em que fui transpondo os excertos negritados dos dois documentos, picotando os pedaços dos textos, o que chamei de *arquitagem*. Assim, fui lançando para outro documento, como fazemos com os azulejos e pequenos mosaicos, que vamos pegando pedaço a pedaço para compor algo que ainda está em definição. Eis que inicio uma nova planta, cujas unidades de sentido foram surgindo para mim. Posteriormente, optei

---

<sup>14</sup> As transcrições foram iniciadas por mim, e, posteriormente, para dar início às análises, contratei um profissional externo, que finalizou as transcrições dos textos.

<sup>15</sup> Realizei uma primeira leitura dos materiais e dos questionários para a etapa de qualificação. Após a qualificação, voltei a dialogar com os profissionais do colégio para agendar o momento de entrevista com os docentes e grupos de diálogos com os estudantes.

por imprimir em folhas A4, a síntese das transcrições, após um trabalho de refinamento dos excertos que me chamavam mais atenção. Utilizei marcadores de páginas coloridas para organizar o que me pareciam unidades de sentido que passavam a emergir das enunciações.

Peguei os excertos como quem cola peças de um mosaico, cujos tons ora coincidem, ora diferem. Como quem pinta com um lápis de cor aquarelado, grifo, marco, faço uma pausa, mergulho a ponta do lápis em água limpa, volto a passar na folha e percebo que outros tons se misturam e vão surgindo, como uma aquarela em que vamos molhando o papel e outros sombreamentos vão aparecendo à medida que ia lendo, relendo e utilizando meus ferramentais de análise. Novas cores e matizes iam surgindo. Novas impressões, modos de perceber os discursos em funcionamento, enunciações e enunciados, formando-se por meio de produções discursivas, regimes de verdade e de poder, vinculados às teorizações que me ajudam a perceber a história do presente. Como Foucault nos ensina, as produções discursivas estão na superfície e, por estarem demasiadamente na superfície, às vezes são mais difíceis de ler.

As marcas produzidas pelas alterações curriculares postas em funcionamento foram me trazendo pistas para compor o que se assemelhava nas falas, o que se diferenciava, o que escapava do que parecia frequente e infrequente, e ainda o que, de acordo com os instrumentos utilizados, foi se mostrando para mim. No arquivo já citado, intitulado traçados em análise, reuni, por unidades de sentido, os excertos dos documentos, dos questionários e das falas dos professores e alunos. Dali iniciei e segui realizando o escrutínio e as discussões que, na sequência, me propus a realizar. Movimentos e deslocamentos levam-me em direções que, por vezes, se interpõem e se sobrepõem. Uni os excertos por similaridades, recorrências, dispersão e também pelas marcas que acenam a ações neste tempo.

Tais materiais produzem enunciações sobre os modos de ser professor, estudante e coordenador na instituição. Amparada nos estudos de Michel Foucault, abandono a ideia de que o discurso esconde ou silencia algo que está ali para ser ouvido, algo encoberto ou subliminar que precisa ser nomeado, encontrado. Opto por uma análise na exterioridade do próprio texto, no que está mencionado, enquanto materialidade discursiva (VEIGA-NETO, 2014).

No intuito de afastar-me da captura “ideária” de chegar/encontrar as verdades “verdadeiras” em meu estudo, procuro olhar na superfície, o que não significa olhar sem profundidade. Deleuze, ao referir que o método de Foucault se contrapôs aos métodos interpretativos, menciona que “a superfície não se opõe à profundidade (voltamos à superfície), mas à interpretação [...]” (DELEUZE, 2006. p. 109). Conduzindo-me nessa perspectiva, não tenho a pretensão de interpretar e/ou trazer significações do que estaria “encoberto” pelo texto.

Neste estudo, a linguagem tem função de destaque como prática, pois “trabalhamos em nossas pesquisas pós-críticas com o *pressuposto* de que *o sujeito é um efeito das linguagens*, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação [...]”. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 31, grifo da autora). Ao considerar essa condição, cabe sublinhar que, nos estudos de Foucault (2009), o filósofo compreende o sujeito, constituído pela produção discursiva que o produz, como um efeito nas tramas das relações de saber-poder.

Investiguei a discursividade presente nos materiais orientadores, tomando os documentos em sua condição de *monumento*, considerando os enunciados e as enunciações produzidas como “[...] massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.” (FOUCAULT, 2009, p. 34). Na esteira dessas compreensões, ao relacionarmos os enunciados entre si e o que eles descrevem, poderíamos, a partir de então, captar o/os poder/es a que os enunciados atendem, quais se ativam e quais se colocam em circulação (FOUCAULT, 2009).

Nessa condição investigativa, fui constituindo a escolha de tratar a noção foucaultiana de discurso como ferramenta analítica, tomando-a como um instrumento que me auxiliou a examinar os materiais empíricos reunidos. No exercício de reconhecimento dos movimentos históricos que temos experienciado na contemporaneidade (SILVA, 2011), caberia assinalar os modos de pensar o discurso em Foucault (2009):

Talvez seja o momento de estudar os discursos não mais apenas em seu valor expressivo ou suas transformações formais, mas nas modalidades de sua existência: os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação dos discursos variam de acordo com cada cultura e se modificam no interior de cada uma [...]. (FOUCAULT, 2009, p. 286).

Tomar o discurso em funcionamento envolve compreender os movimentos que fazem circular e operar a produção de enunciados e enunciações como aqueles presentes nos documentos e questionários que explorei e que, na próxima seção, apresento em detalhes.

## 2.2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS: A COMPOSIÇÃO DA EMPIRIA

Nesta seção, direciono meu olhar ao *corpus* empírico desta investigação, que envolveu os documentos elaborados pela Rede Sesi para a experiência-piloto de implementação do novo EM, juntamente com falas e questionários respondidos por estudantes e professores. A atmosfera da pesquisa é permeada também pela extensa legislação, documentos e guias publicados recentemente para a implementação da política de novo EM.

Em 14 de agosto de 2019, um voo agendado para as 17h40 deveria levar-me a Brasília, para um encontro com um grupo de colegas. Motivo: visita à unidade SESI na cidade de Goiânia. Conheceríamos a experiência do novo EM implementada por lá. Eu, um grupo de colegas do colégio da rede em que trabalho em Brasília e dois diretores dos colégios de Porto Alegre e Santa Cruz, da mesma Rede, sairíamos de *van* para a cidade, que fica a 206 km do Distrito Federal. Em minha bolsa, encontrava-se um Termo de Concordância, em folha timbrada da UFRGS, assinado por mim e minha orientadora<sup>16</sup>.

Expectativa *versus* realidade. Eis que, no dia anterior, 13 de agosto, acordo com uma súbita dor de ouvido. Pensei: talvez seja em decorrência dos seguidos voos que havia feito nas últimas semanas e vai passar. Em vez disso, passei a sentir a garganta áspera, intensificando o incômodo. A cada hora que passava, sentia-me piorar. Pelos meus cálculos, havia subido (e descido, claro) em torno de oito vezes em voos para as cidades de São Paulo e Brasília, locais em que as reuniões do trabalho ocorrem com frequência em minha atividade profissional. Com a insistência intermitente da dor, decido ir ao médico. Ao examinar meu ouvido, ele refere que havia uma lesão no tímpano, associada com otite e laringite, por isso, recomendou-me repouso e suspensão em voos por pelo menos sete dias.

Minha sensação, naquele momento, era de total inconformação; queria ir, havia me organizado para ir. Além de ser uma reunião de trabalho, o que por si só já representa algo inadiável para mim, também representava a experiência que havia decidido investigar em meu doutorado. Enfim, o diagnóstico encerrou o impasse, e não pude efetivar a ida. Naquele mesmo dia, entrei em contato com a coordenadora do colégio de Brasília e perguntei se poderia levar minha carta (em meu nome) e explicar as razões que haviam me impedido de ir.

Janete, coordenadora e amiga, prontamente me auxiliou. No dia seguinte, acompanhei as notícias da visita de meus colegas à unidade SESI. A boa notícia é que o diretor havia ficado empolgado com o meu interesse em pesquisar a experiência e, no mesmo dia, assinou e me reencaminhou o Termo de aceite. Recomendou, ainda, o supervisor Alberto<sup>17</sup> como pessoa de referência para auxiliar-me nos encaminhamentos da investigação.

Na mesma época, em pesquisa na mídia sobre as experiências de implementação do novo EM, encontro duas reportagens sobre o piloto da Rede Sesi. Em uma das notícias, inclusive, mencionava a publicação de um vídeo que narrava os diferenciais da proposta.

---

<sup>16</sup> O Termo encontra-se no Apêndice A, na seção de Anexos deste trabalho.

<sup>17</sup> Utilizarei pseudônimos no estudo para referir-me aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nos excertos de análise dos questionários optei por utilizar letras iniciais dos nomes como identificação dos envolvidos e nas entrevistas opto por nomear os professores, de *professor/a*, descrevendo na sequência a sigla da área do conhecimento.

**Vídeo: Novo Ensino Médio tem aprendizado contextualizado à realidade dos estudantes**

Ao alterar o Ensino Médio, o governo propõe uma educação *com os olhos voltados ao mercado de trabalho*. E é justamente o que ocorre nas escolas do SESI, onde o estudante constrói o seu plano pessoal de estudo e traça o tipo de formação que quer [...].

**Fonte: Alagemotivs e Stuckert (2019).**

Em entrevista ao G1, o professor da área de Ciências da Natureza do colégio pesquisado neste estudo menciona as intenções da nova proposta. Na reportagem, a seguir, é possível observar as novas geometrias curriculares, apontadas por Veiga-Neto (2004), configurando a perspectiva da valorização da interdisciplinaridade do currículo configurado por áreas. O professor da área de Ciências da Natureza já não é mais posicionado como professor de um determinado componente curricular ou disciplina; outros contornos passam a fabricar novos modos de ser professor diante das mudanças de currículo.

Essa metodologia estimula o espírito crítico e a independência do aluno. O estudante aprende a buscar soluções e a trabalhar em grupo. É um grande ganho. Além da capacidade técnica, estamos formando cidadãos que saberão se posicionar e respeitar a opinião contrária. Conseguimos trabalhar um discurso mais humanitário, valorizando as crenças e as diferenças. (Prof. de Ciências da Natureza – EM entrevista ao G1). (SESI – SENAI, 2019, n. p.).

Outra reportagem, do final de 2019, menciona a antecipação da adoção do novo Ensino Médio em 2020, expandindo a implementação para além dos colégios-piloto e abarcando as diversas unidades no país.



**Figura 4 – SESI se antecipa e adota Novo Ensino Médio em suas escolas**Fonte: SESI - SENAI (2019, n. p.)

Nas escolas do Serviço Social da Indústria - SESI, o futuro começa mais cedo. Apesar de as redes pública e privada terem até 2022 para se adaptar à reforma do Novo Ensino Médio, sancionada pelo governo federal há dois anos, algumas das escolas da instituição já adotam esse modelo. Na nova estrutura curricular, somente português, matemática e inglês são disciplinas obrigatórias. O restante deverá ser distribuído em atividades flexíveis. O estudante poderá escolher itinerários de formação conforme as áreas de interesse dele.

O novo modelo foi adotado pela Rede em 2018, de forma piloto, em cinco unidades da Federação (Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Goiás). Em 2020, o Novo Ensino Médio já estará presente em 78 escolas de 22 departamentos regionais, beneficiando 6.538 estudantes da Rede Sesi. A organização curricular é integrada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI [...]. (SESI – SENAI, 2019, n. p.).

No *site* do Novo Ensino Médio, criado pelo MEC (com todo o referencial da Reforma), a proposta-piloto do SESI também é citada como experiência de referência na implementação da nova legislação no desenvolvimento dos Itinerários Técnicos, ganhando visibilidade nacional como experiência-piloto da nova arquitetura curricular. O Itinerário Técnico fora reconhecido na última DCNEMs, demarcando seu caráter compulsório na Lei do Novo Ensino Médio. A rotina de acompanhamento dessas pautas possui estreita relação com a minha função de acompanhamento das notícias referentes ao Ensino Médio, pois atuava como coordenadora pedagógica de Ensino Médio na época. Acompanhar as notícias sobre a implementação da

reforma do EM fazia parte da minha rotina e das minhas pretensões de, em um futuro breve, aprofundar-me nesse tema. As duas reportagens subsequentes foram publicadas no *site* da escola assim que a turma-piloto de 2018 concluiu seus estudos, e a experiência passou a ser estendida às demais.

Você já imaginou uma escola em que as disciplinas são integradas, a matemática é ensinada por meio de jogos e músicas como rap e os estudantes são avaliados por habilidades, e não por provas? Essa realidade já é vivenciada, desde fevereiro de 2018, por 38 alunos de uma turma-piloto do novo ensino médio, na Unidade Integrada SESI SENAI Aparecida de Goiânia. Os resultados são tão positivos que a experiência pedagógica será estendida em 2019 a outras quatro unidades do SESI em Goiás. (SESI GOIÁS, 2018, n. p.).

A retórica da integração das áreas e das possibilidades de atividades vivenciais, por meio da escolha de jogos, música e atividades experienciais, com ênfase para a gramática do entretenimento, aparece na narrativa da reportagem.

As instituições do Sistema FIEG colocam em prática na sala de aula o que preconiza a nova Lei do Ensino Médio, sendo pioneiras em Goiás na implementação de um currículo organizado por áreas de conhecimento e não por disciplinas, totalmente contextualizado à realidade dos estudantes e integrado à formação técnica e profissional. O formato permite aos estudantes iniciar mais cedo a vida profissional e aplicar no dia a dia o que é ensinado na sala de aula. (SESI GOIÁS, 2018, n. p.).

A proposta do colégio mostra a integração das áreas e a ênfase na formação profissional no percurso de conclusão da Educação Básica. Ao assumir a supervisão pedagógica dos Anos Finais - AF e do EM, para acompanhar as coordenações pedagógicas das 19 unidades que compõem a rede de colégios onde atuo, assumi também a coordenação do projeto estratégico que tinha por objetivo implementar o novo currículo do EM em todos os colégios da rede. Essa nova responsabilidade desafiou-me a estudar ainda mais; ao mesmo tempo em que tem me exigido profissionalmente, tem me propiciado experiências e possibilidades de troca com coordenadores e supervisores de outras redes dentro e fora do estado. As oportunidades de diálogos e partilhas têm contribuído muito para o meu lugar como profissional e estudante, além de ampliar meu repertório, no sentido de enxergar, a partir de muitas perspectivas, a implementação da reforma no país.

Foi nesse contexto que minha proximidade com Alberto, supervisor de Ensino Médio da unidade da Rede Sesi, se estabeleceu. Logo que a carta de aceite do diretor foi encaminhada para mim, entrei em contato com Alberto, que prontamente dialogou comigo e me encaminhou os documentos que orientaram a implementação. Desde setembro de 2019, ele e eu passamos a nos comunicar. Nesse garimpo, fui reunindo, compondo e organizando meus materiais,

iniciando meu percurso de inventar, inventariar, fabricar um modo de fazer pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Os documentos encaminhados anunciavam, em um caderno intitulado *Apresentação do novo Ensino Médio* da Rede Sesi, que a experiência havia sido implementada em cinco unidades da federação (Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Goiás – escolhi uma delas para fazer parte deste estudo), conforme mencionado anteriormente. Esses documentos foram produzidos pelos profissionais da rede de colégios para, em caráter de experiência pedagógica, implementar o novo EM.

Na apresentação do documento de orientação para implementação dos itinerários, o presidente da Confederação Nacional da Indústria da época escreve:

O Novo Ensino Médio, em caráter de experiência pedagógica, propõe um novo paradigma, no qual o conhecimento, necessário à formação básica e profissional, no espírito da Lei nº 13.415/2017, é organizado segundo as quatro grandes áreas (linguagens, ciências humanas e sociais, matemática e ciências da natureza). Funda-se na lógica de flexibilidade e da aproximação dos estudantes aos desafios do mundo contemporâneo, integrando a educação geral à específica como instrumentos de desenvolvimento de competências e habilidades. (SENAI/DN, 2018, p. 9).

O colégio investigado fica localizado na região central do país e faz parte de um conjunto de unidades de ensino da Rede SESI no Brasil. O SENAI, dentro do processo de integração do Sistema Fieg, passou a funcionar no Centro de Atividades. “A unidade, denominada Unidade Integrada, oferece cursos nas áreas de automação, eletroeletrônica, gestão, informática e vestuário. São mais de 20 opções de profissionalização, nos três períodos”. (SENAI, 2020, n. p.). No Manual de Implementação, um destaque sobre o horizonte que a reforma busca:

A proposta, na Reforma em andamento, é que o novo Ensino Médio tenha como horizonte uma formação plena e emancipatória, que **articule cultura geral e cultura técnica e que favoreça a inserção do jovem no mundo do trabalho**, bem como a continuidade de seus estudos (Rede Sesi - Manual de Implementação do Novo Ensino Médio, 2018).<sup>18</sup>

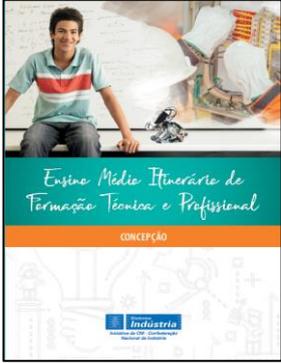
**Fonte: SENAI (2020, n. p.).**

Os oito documentos aos quais tive acesso orientaram a implementação curricular no que se refere aos processos de organização do trabalho pedagógico. Descrevem a parceria SESI e SENAI e desdobram orientações e definições acerca dos processos de implementação do (novo) Ensino Médio na escola investigada.

<sup>18</sup> A fim de diferenciar as citações, os excertos extraídos do material de pesquisa estão inseridos em quadros. Utilizo o grifo na formatação em negrito para destaque das falas.

Quadro 3 – Empiria da arquitetura curricular: documentos da Rede Sesi

(continua)

<b>Documentos da Rede Sesi/SENAI</b>	
<b>1. Concepção: Ensino Médio Itinerário de Formação Técnica e Profissional</b>	
	<p>O documento, organizado em formato de apostila pelo SESI/SENAI, objetivou orientar as ações de implementação da reforma do Ensino Médio, intitulado de projeto-piloto, para colocar em desenvolvimento uma nova modelagem curricular cuja <i>“formação do aluno deveria ter como foco a construção de conhecimentos básicos, o desenvolvimento das competências que a sociedade do século XXI requer, a preparação científica e capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”</i> (SENAI/DN, 2018, p. 11). O texto é dividido em oito partes, intituladas: 1) Apresentação; 2) Justificativa; 3) Marco Legal; 4) Currículo Flexível; 5) Referenciais Pedagógicos; 6) Orientações para Operacionalização; 7) Modelos: Topologias e Gestão; 8) Material Consultado e 9) Glossário.</p>
<b>2. Projeto de Cursos para os Itinerários no Novo Ensino Médio</b>	
	<p>O projeto pedagógico descreve as intencionalidades pedagógicas da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos Profissionais e Técnicos. Organizado em 11 capítulos, o documento aborda os fundamentos do Projeto do Curso, contextualizando a história da instituição e a parceria SESI e SENAI. Apresenta as concepções do projeto em suas Bases Normativas, Epistemológicas e Pedagógicas. Descreve a organização do trabalho pedagógico em suas dimensões de formação; estrutura de curso; matriz de referência curricular; condições para oferta e aspectos relacionados a certificação. No capítulo “Plano pessoal de estudos: Metas, planejamento, avaliação e portfólio” são listados procedimentos a serem desenvolvidos por meio de diretrizes metodológicas de avaliação. São descritos os formatos e os instrumentos de avaliação a serem desenvolvidos, bem como os modos de registro do processo avaliativo. O capítulo ainda aborda as menções parciais (bimestre/trimestre) e finais do ano letivo do estudante, os parâmetros para o acompanhamento da aprendizagem, orientações para permanência do estudante, roteiro de organização do ano letivo, Sistema de Avaliação da Educação profissional (SAEP)<sup>19</sup> e os modos de organizar o Conselho de Classe integrado.</p>

<sup>19</sup> A Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), uma das dimensões do SAEP, consiste em uma avaliação

**Quadro 3 – Empiria da arquitetura curricular: documentos da Rede Sesi**

(continuação)

<b>Documentos da Rede Sesi/SENAI</b>	
<b>3. Guia de Bordo: Ensino Médio</b>	
	<p>O Guia de Bordo foi um documento produzido para documentar a proposta piloto de implementação do (novo) Ensino Médio Técnico Profissional na unidade da Rede Sesi investigada neste estudo, com a descrição de todas as etapas em seu 1º ano de implementação. Descreve a aprovação da proposta, o desenvolvimento do calendário escolar e todas as ações curriculares previstas. Com o objetivo de evidenciar o percurso da implementação, desde a imagem da publicação da resolução de autorização do Conselho Estadual local da região, para o início da experiência, publicada ao final de 2017, até o desenvolvimento das atividades bimestrais, o material traz fotos das reuniões de preparação e apresentação da proposta por parte dos gerentes e diretores, principais líderes da Rede Sesi/SENAI, aos conselheiros. Ainda foi registrado no documento o modelo de oferta do 1º ano do Ensino Médio, com 800 horas de Formação Geral Básica (por área do conhecimento) e 200 horas para iniciação ao mundo do trabalho. Em seções, foram descritas: 1) Apresentação do projeto ao Conselho Estadual; 2) A distribuição dos professores na áreas do conhecimento; 3) Os espaços pedagógicos de sala de aula; 4) As abordagens e metodologias<sup>20</sup>; 4) A reunião de planejamento; 6) Os eixos a serem trabalhados por área e o material didático; 7) A organização dos horários; 8) Orientações iniciais para o processo avaliativo; 9) Realinhamento das orientações para avaliação; 10) Calendário escolar ; 11) Ações realizadas no Ensino Médio – I bimestre de 2018, em atividades por área do conhecimento.</p>

externa dos estudantes concluintes e tem por objetivo verificar as competências previstas nos perfis profissionais dos cursos, ou seja, investigar o grau de desenvolvimento das capacidades básicas, técnicas e de gestão, conforme preconiza a Metodologia SENAI de Educação Profissional.

<sup>20</sup> Descrevo na continuidade **do Quadro 3, no item 8, intitulado Temas e Projetos de aprendizagem**, as abordagens e metodologias registradas no Diário de Bordo cujas escolhas foram retiradas do manual Geekie: “Pequeno Glossário de Inovação Educacional”, conforme descrição no documento.

**Quadro 3 – Empiria da arquitetura curricular: documentos da Rede Sesi**

(continuação)

<b>Documentos da Rede Sesi/SENAI</b>	
<b>4. Matriz de Referência Curricular – Habilitação profissional de técnico em eletrotécnica; 5) Técnico em rede de computadores; 6) Técnico em Química<sup>21</sup> 7) Técnico em Mecânica</b>	
	<p>Na apresentação do documento de referência das matrizes curriculares do (novo) Ensino Médio estão descritos a perspectiva do trabalho nas quatro áreas de conhecimento e os módulos do itinerário formativo, por meio do desenvolvimento de competências, objetos do conhecimento e conteúdos para a construção de habilidades. No texto de apresentação, consta que o documento foi elaborado com a participação ativa de docentes do Sesi e do SENAI e de diversos Departamentos Regionais. Segundo o documento, o trabalho buscou identificar as competências e habilidades fundantes de cada área de conhecimento e do curso técnico em questão, integrando efetivamente a educação básica e a educação profissional. O texto do material descreve, ainda, a integração curricular entre a formação geral para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho. Entre os pontos a serem destacados no documento, estão a marcação do uso crescente de <i>“novas tecnologias e da apropriação de conhecimentos científicos sofisticados nos processos de produção, o que tem levado os setores produtivos a demandarem cada vez mais pessoas capazes de criar, inovar, inventar novas soluções e gerir sistemas complexos”</i>. Em cada uma das Matrizes, estão descritas habilidades específicas da habilitação técnica específica.</p>

<sup>21</sup> As Matrizes de Referência dos cursos têm textos introdutórios comuns dentro do documento. O que difere é o conjunto de habilidades e de conteúdos a serem desenvolvidos, de acordo com a habilitação técnica e profissional. Recebi da equipe de gestão quatro cadernos, além dos seis materiais gerais, totalizando sete documentos.

Quadro 3 – Empiria da arquitetura curricular: documentos da Rede Sesi

(conclusão)

Documentos da Rede Sesi/SENAI	
<b>8. Temas e projetos de aprendizagem</b>	
<p>O material posiciona as metodologias ativas, as plataformas de aprendizagem e as linguagens multimodais como meios para o novo EM. Descreve os tipos de abordagens e cada uma das metodologias.</p>	
	<p><b>Ensino Híbrido (blended learning)</b> - É uma abordagem que aposta em <b>combinar ferramentas, ambientes e organizações para potencializar a aprendizagem</b>. Nesse movimento, o aluno alterna momentos de debate. (SESI/SENAI, 2018).</p> <p><b>Rotação por Estações de Aprendizagem</b> - É uma <b>modalidade de ensino híbrido, que cria um circuito dentro da sala de aula</b>; os alunos, divididos em pequenos grupos, fazem um rodízio nas estações, <b>cada um com uma atividade diferenciada</b>, ligada a um mesmo tema central. (SESI/SENAI, 2018).</p> <p><b>Sala de Aula Invertida</b> - Uma outra variação do ensino híbrido, em que <b>alunos estudam os conteúdos previamente, em casa, através de materiais digitais, videoaulas, textos</b>, etc. aproveitando o espaço da aula para tirar dúvida, debater, trazer assuntos complementares, desenvolver projetos e atividades em grupos. (SESI/SENAI, 2018).</p> <p><b>Ensino Adaptativo</b> - Explora a <b>tecnologia educacional de forma a melhorar o aprendizado individual</b>, reconhecendo o que, onde, como e quando cada um aprende com mais facilidade. (SESI/SENAI, 2018).</p> <p><b>Gameificação (gamification)</b> - Significa usar elementos dos jogos de forma a engajar pessoas para atingir um objetivo, podendo trabalhar a partir de missões e desafios, <b>para despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema</b>. (SESI/SENAI, 2018).</p> <p><b>Aprendizagem Maker</b> - Nesse movimento do “faça você mesmo”, o objetivo é promover a <b>criação, a investigação e a originalidade</b>, em que os estudantes os estudantes colocam conceitos em prática e levantam questionamentos de acordo com o contexto. (SESI/SENAI, 2018).</p> <p><b>Aprendizagem baseada em Projetos (Project Based Learning)</b> - Nesse processo de aprendizagem ativo, a construção do conhecimento acontece por meio de um trabalho de investigação que responda a uma pergunta complexa, problema ou desafio, possibilitando que os alunos elaborem hipóteses, busquem recursos e aplicações, práticas da informação, chegando a uma solução ou produto final. (SESI/SENAI, 2018).</p> <p><b>Aprendizagem baseada em Problemas (Problem Based Learning)</b> - Nessa metodologia de aprendizagem ativa, a aula começa com o professor ou os próprios alunos, introduzindo um grande desafio, que pode ser fragmentado em pedaços menores, em que o professor atua como mentor, orientando os esforços da turma até o resultado.</p>

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados constantes nos Documentos Diário de Bordo da Escola Investigada e Ensino Médio Técnico e Profissional: Conceção<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Nos documentos institucionais está registrado que os textos das descrições sobre as metodologias foram extraídos do Manual da Geekie/Games empresa parceira do colégio em ações desta natureza (SESI/SENAI, 2018; SENAI/DN, 2018).

Todos esses documentos fizeram parte do meu cenário de análise na pesquisa. Esses materiais foram produzidos para orientar a implementação da experiência-piloto do novo Ensino Médio na rede do colégio investigado, com a intencionalidade de desenvolver a experiência da elaboração e execução de itinerários técnicos e profissionais. No documento intitulado *Diário de Bordo* e em um material específico, na seção “Abordagens e Metodologias”, encontrei a síntese das atividades desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ano; as definições foram extraídas do manual Geekie<sup>23</sup>, *Glossário de Inovação Educacional*, que serviu de suporte para o estudo do tema”, e descritas na última parte do quadro da empiria, nos documentos mencionados.

Meu modo de olhar estes materiais foi sendo conduzido pelas ferramentas conceituais que me auxiliaram neste estudo. Procurei na superfície das enunciações buscar marcas da flexibilidade, do entretenimento, neste deslocamento histórico de mudanças decorrentes da implementação do EM, advindas de uma gramática curricular que traça modos de constituir um currículo artista no regime produtivo da escola da indústria<sup>24</sup>.

Nos materiais encontrei as descrições que subsidiaram a implementação juntamente da contextualização da parceria do SESI com o SENAI. Sobre esse último, importante destacar que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, segundo documentos institucionais oficiais da Rede, é o maior complexo de Educação Profissional da América Latina. Criado em 1942 com o objetivo de qualificar os trabalhadores brasileiros, oferece cursos em 28 áreas tecnológicas, que atende desde as necessidades de microempreendimentos até as demandas de grandes conglomerados industriais. A estrutura educacional do SENAI abarca mais de mil escolas, “que flexibilizam e possibilitam o atendimento onde há demanda por força de trabalho qualificada, mediante cursos presenciais, a distância e semipresenciais da iniciação profissional” (SESI/DN; SENAI/DN, 2018a), além da formação inicial e continuada (aperfeiçoamento, especialização, qualificação profissional básica e aprendizagem industrial). Ocorre a oferta de Educação Profissional técnica de nível médio (qualificação profissional técnica, aprendizagem profissional técnica, habilitação técnica), educação superior, cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* (especialização) e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

---

<sup>23</sup> A Geekie Games é uma empresa do mercado educacional privado que desenvolve *sites*, materiais didáticos *online* e plataformas de aprendizagem.

<sup>24</sup> Tomo o sentido de “currículo artista” aproximando-me do conceito de capitalismo artista de Gilles Lipovetsky (2015), quando o autor refere que vivermos a era de um capitalismo estetizado e artístico que apela à sedução e ao consumo na captura dos desejos dos sujeitos. Nesta transposição o currículo artista é esse que seduz e se reinventa para capturar as subjetividades juvenis contemporâneas.

Por meio de um projeto-piloto, o SESI e o SENAI, como instituições ofertantes de Educação Básica com a Educação Profissional e ancorados na experiência consolidada de duas instituições em articulação e gestão compartilhada, reuniram-se para alcançar os objetivos do novo Ensino Médio. O SESI elabora políticas, desenvolve programas e diretrizes em âmbito nacional. O SENAI possui portfólio e catálogo nacional de cursos técnicos, além dos perfis profissionais em nível nacional “ciente de que a qualidade do trabalho depende cada vez mais da educação, das competências intelectuais e dos valores humanos, alia sua expertise em formação profissional à formação geral” (SESI/DN; SENAI/DN, 2018b, p. 17-18).

O Ministério da Educação tem celebrado acordos de cooperação técnica com o Sistema “S”, especialmente com o SENAI e o SESI, destinados a expandir a integração de Educação Profissional e Ensino Médio, com parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 29/2005), tendo em vista assegurar planejamento consistente e ação compartilhada e sistêmica em uma proposta inovadora, como a que SESI e SENAI se propõem a desenvolver. A implantação, com diretrizes e coordenação nacional, permite uma ação sistematizada, com currículos, metodologias de ensino, materiais didáticos e formação de profissionais adequados, possibilitando uma gestão mais eficiente e significativa economia de escala. Em dezembro de 2019, o gerente executivo do SESI Departamento Nacional, juntamente com equipe de gestores, apresentou ao Conselho Pleno do Conselho Estadual local a proposta de iniciar o novo Ensino Médio, em caráter de experiência pedagógica, até dezembro de 2020. O Sistema “S” foi um dos pioneiros e apoiadores da reforma do EM, estando com o desenho do arranjo curricular organizado antes mesmo de a Lei ser aprovada. O conceito de Itinerário Formativo advém do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Brasil – SENAI.

O colégio investigado é uma unidade pertencente à Rede Sesi localizada na região Centro-Oeste do país, conforme mencionei, tendo parceria com o SENAI. Iniciou movimentação política e curricular para realizar o processo de implementação da reforma do Ensino Médio em 2018, a partir da configuração da Lei 13.415/2017. Mesmo sem a publicação da Resolução nº 2, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, o colégio abriu uma turma no início de 2018 com um projeto-piloto, cujo objetivo foi:

[...] colocar em desenvolvimento uma modelagem curricular que, após validação, possa subsidiar outras ações a serem apropriadas, ampliando, inclusive, o planejamento para diferentes possibilidades de parcerias com instituições públicas e privadas de educação. (SESI/DN; SENAI/DN, 2018a, p. 13).

O projeto-piloto de implementação, hoje já consolidado, teve a sua primeira turma de concluintes no ano de 2020, ou seja, os estudantes que iniciaram o currículo da reforma já concluíram o 3º ano EM. O grupo que iniciou em 2018 é composto por 30 estudantes, que cursaram a Formação Geral Básica (FGB), com o Itinerário Formativo de Eletrotécnica<sup>25</sup>.

O colégio, fundado em 15 de setembro de 1994, possui uma área de 23.250 m<sup>2</sup>, com 8.934 m<sup>2</sup> de espaço construído; atende em torno de 1.500 estudantes e tem uma média de 20 docentes no Ensino Médio. O supervisor educacional, Alberto, é a pessoa que me auxiliou nos encaminhamentos para a geração do material empírico. Ele me disponibilizou inúmeros arquivos, entre documentos orientadores e publicações que orientaram todo o processo de implementação. As Matrizes de Referência, os Guias de Orientação que direcionaram a implementação do novo currículo, entre outros materiais que descrevo a seguir, foram considerados neste estudo para análise dos efeitos da implementação da nova proposta.

Os oito documentos mencionados fizeram parte do meu material de análise para compreensão do que envolvia as mudanças da proposta da escola investigada. A turma-piloto que ingressou em 2018 e as turmas subsequentes da implementação tiveram a organização curricular toda pautada a partir dos contornos presentes nos materiais elencados no quadro. Como parte de meus materiais empíricos, compreendi que seria interessante trazer as percepções dos alunos e professores sobre a proposta vivenciada. Foi então que desenvolvi um questionário para esses públicos, com questões abertas, no sentido de captar suas percepções da experiência de implementação. Assim, talvez se possa interrogar por que uma pesquisa que visa a investigar os efeitos de implementação se propõe a ouvir estudantes e professores se, possivelmente, eles dirão o que “é permitido” circular sobre as práticas que desenvolvem e pelas quais são constituídos?

Caberia problematizar, com uma reflexão de Lockmann (2013, p. 83), que “é sabido que a fala dos professores [...] é produzida e regulada por uma ordem discursiva maior que controla e legitima aquilo que é dito”. Entretanto, importa dizer que não procuro, na fala dos professores e dos estudantes, uma ruptura, uma brecha ou algum sentido fora da rede discursiva que prolifera no discurso pedagógico contemporâneo. Ou seja, todos os ditos que se materializam na pesquisa por meio de questionários, entrevistas e coletas, neste “[...] ritual nada neutro em que se constitui a prática de uma entrevista, fazem parte de um contexto discursivo maior, que

---

<sup>25</sup> O supervisor comentou que, embora a escolha dos Itinerários ainda não tenha uma ampla oferta de escolhas, este foi sempre o desafio em sua percepção. O grupo que, em 2020, cursa o 2º ano do Ensino Médio também cursa o Itinerário de Eletrotécnica, e a turma que está no 1º ano cursa o Itinerário de Ciências da Natureza – Química.

controla a produção do discurso.” (LOCKMANN, 2013, p. 83). Nessa perspectiva, “ocupamos do já feito e sabido sobre o nosso objeto para suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes.” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 37).

Ao retomar a elaboração do questionário, procurei organizá-lo em formato *online* criado no aplicativo *Forms*, dentro do Office 365, que pertence ao pacote de dados do *software* da Microsoft, tendo sido disponibilizado via *web* e em formato *mobile*.<sup>26</sup> O *link* foi encaminhado ao coordenador da instituição para que ele intermediasse o compartilhamento junto aos estudantes e professores. As questões encaminhadas são apresentadas no quadro a seguir, e uma captura de tela dos questionários na *web* encontra-se nos **Apêndices D e E**.

**Quadro 4 – Questionários**

<b>Questionário dos professores</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura do termo de consentimento, aceite e dados de identificação (gênero; área do conhecimento; formação acadêmica/profissional/técnica).</li> <li>2. O que você tem aprendido (modos de dar aula, metodologia, avaliação) com a proposta do Novo Ensino Médio? Comente.</li> <li>3. Quais as principais mudanças que você identifica ao lecionar no Novo Ensino Médio?</li> <li>4. Em sua percepção, quais os benefícios/ganhos deste Novo Ensino Médio?</li> <li>5. Você sugeriria alguma mudança ou melhoria no currículo no Novo Ensino Médio? Comente.</li> <li>6. Qual a sua percepção da metodologia de sala de aula? Comente.</li> <li>7. Qual a sua percepção da avaliação? Comente.</li> </ol>
<b>Questionário dos estudantes</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura do termo de assentimento, aceite e dados de identificação (idade; ano que está cursando no EM; descrição de qual itinerário está cursando).</li> <li>2. O que você tem aprendido com a proposta do Novo Ensino Médio? Comente.</li> <li>3. Quais as principais mudanças que você identifica ao ingressar no Ensino Médio? Comente.</li> <li>4. Em sua percepção, quais os benefícios/ganhos deste Novo Ensino Médio?</li> <li>5. Você sugeriria alguma mudança ou melhoria? Comente.</li> <li>6. Qual a sua percepção da metodologia de sala de aula? Comente.</li> <li>7. Qual a sua percepção da avaliação? Comente.</li> <li>8. Alguma curiosidade, fato ou situação que você gostaria de registrar sobre essa experiência do Novo Ensino Médio?</li> </ol>

**Fonte: Elaborado pela autora.**

As questões elaboradas tentaram capturar as falas dos envolvidos no processo, compreendendo a linguagem como prática que descreve ao mesmo tempo em que produz o

<sup>26</sup> O formato *mobile* permite visualização adaptada à tela do telefone celular.

objeto de qual fala (FISCHER, 2010). Além das narrativas dos sujeitos, todos os documentos que orientaram a implementação curricular foram-me fornecidos para análise.

Na primeira aplicação dos questionários, em março de 2020, quatro estudantes e sete professores responderam. O supervisor disse-me que achava que havia sido pouca a amostragem, uma vez que a turma-piloto da experiência-piloto que estava cursando o 3º ano do Ensino Médio compunha um grupo de 30 estudantes. O supervisor pedagógico, formado em Administração, com MBA em Gestão de Negócio e MBA em Logística, confessou estar preocupado com os números. Acalmei Alberto, mencionando que minha empiria de pesquisa seria composta pelos documentos e questionários. Referi, ainda, que “os números”, para o meu estudo, não seriam algo tão relevante para as teorizações que assumi na investigação. Percebi que o colega não compreendeu muito bem essa resposta, com certo ar de desconfiança; ao mesmo tempo, com disponibilidade e atenção, mencionou: “divulgarei novamente aos professores e estudantes”. Concordei, entendendo a importância que ele atribuía ao envolvimento de mais pessoas no estudo.

Assim, com a chegada da pandemia de Covid-19, tanto eu quanto Alberto fomos tomados pelo cenário que o vírus causou em muitas realidades domésticas. Um *home office* intenso e exigente invisibilizou a borda entre o pessoal e o profissional com a mesma velocidade em que se constituiu como rotina. Somente em abril voltamos a dialogar por mensagem. Nesse mesmo mês, o autor português Boaventura de Sousa Santos escreve, em Portugal, a obra intitulada *A cruel pedagogia do vírus*, em que destaca que “uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando.” (SANTOS B., 2020, p. 4). Na perspectiva das sombras, o confinamento, iniciado em março, completou seus seis meses de duração em setembro de 2020. O aumento das desigualdades sociais inviabilizou as oportunidades de empregabilidade e impactou mundialmente a vida dos seres humanos, em menor ou maior escala. Boaventura Santos (2020) ainda destacou, em um parágrafo específico, cujo início está tachado em itálico e é intitulado “As mulheres”, que para elas, particularmente, a quarentena estava mais difícil e que, em alguns casos, era até perigosa. Nas palavras do autor:

As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social [...]. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias. Poderia imaginar-se que, havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. [...] Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. (SANTOS, B., 2020, p. 16).

No mesmo livro, amplamente divulgado pela internet (tão logo sua publicação se efetivou), o autor descreve os efeitos drásticos no cenário europeu e fora dele, os impactos sociais, culturais e sanitários causados pela necessidade de confinamento e a paralisação de inúmeras atividades comerciais, profissionais e, por consequência, econômicas, o que assolou populações em situação de extrema vulnerabilidade social (SANTOS, B., 2020).

Em cenário de pandemia, nos meses de junho e julho, quando a presença do vírus parecia estar mais assimilada em nossos entendimentos e o confinamento estava mais incorporado à rotina, Alberto e eu trocamos mensagens de WhatsApp – um artefato tecnológico que, por sinal, nesse contexto, foi ainda mais explorado, com a impossibilidade de aproximação dos corpos, pela iminência de contato. Essa possibilidade de diálogo pela rede aproximou-nos e manteve nossa vinculação um com o outro para o desenrolar da pesquisa. Durante este tempo, Alberto respondia minhas dúvidas na leitura dos documentos e se disponibilizava a encaminhar materiais extras.

Eu no sul; Alberto e o colégio, na região Centro-Oeste do país. No mês de julho, ele trocou áudios de mensagens comigo, referindo que poderíamos fazer uma videoconferência, caso eu sentisse necessidade de esclarecer mais algum ponto da implementação, ou mesmo para dialogar sobre como se organizaram durante a pandemia. Em agosto, conseguimos fazer uma chamada de vídeo pelo *Teams*<sup>27</sup>. Nesse diálogo, Alberto inicia contando a experiência de estar liderando a operacionalização dos processos pedagógicos diante de um cenário de confinamento na pandemia. Por uma hora, no final da tarde, dialogamos sobre a sua experiência naqueles últimos três anos coordenando a implementação da reforma. Ao fundo, o barulho de seu filho de seis anos brincando, com todo o ruído produzido por uma criança nessa idade. Próxima de mim, minha filha, da mesma idade, que já havia entrado no quarto duas vezes à procura da capa da Luna, sua boneca favorita, que havia ficado em um carrinho de brinquedo à minha esquerda (para quem olhava da tela). Ao pegar a capa, minha filha segue em um intenso diálogo com a boneca, recomendando: “veste sua capa”, “você não pode deixar de se agasalhar neste frio”, “vai que você adoce”, recomenda a pequena à Luna. Alberto e eu sorrimos – essa era a mais nova realidade do *home office* dos pais de crianças. Esses e outros ruídos infantis fizeram parte do cenário acústico da nossa webconferência.

Ao detalhar um pouco do contexto do ano de 2020, Alberto contou que a turma que fez parte da experiência-piloto estava no 3º ano do Ensino Médio, concluindo a educação básica no

---

<sup>27</sup> “Plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho.” (Wikipedia [https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_Teams](https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Teams) - Acesso em: 18 jun. 2020).

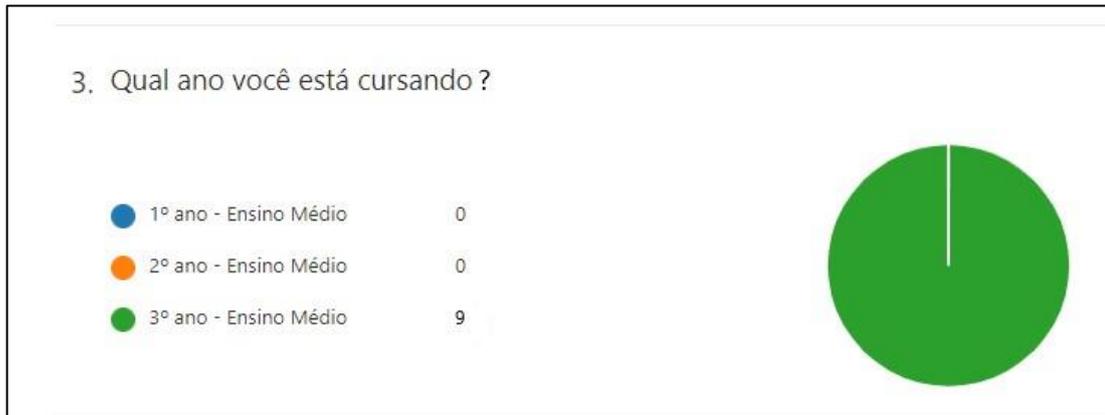
momento, por meio “de ensino remoto intermediado por tecnologias”. Referiu ainda que o planejamento docente seguia sendo organizada por metodologias ativas, “por meio de três conceitos: atividade, interação e interatividade; atividade em conteúdos assíncronos; interatividade assíncrona e interação síncrona”.

Em 2020, 282 estudantes cursavam o novo Ensino Médio a partir da arquitetura curricular de Formação Geral Básica e itinerários formativos técnicos ou profissionais. Alberto informou que, naquele ano, havia 120 estudantes cursando o 1º ano, no Itinerário Técnico de Química, Ciências da Natureza e Eletrotécnica; 160 cursavam o 2º ano; e 190 estavam no 3º ano – os dois últimos grupos estavam cursando o Itinerário de Eletrotécnica. Alberto comentou que, nos 2ºs e nos 3ºs anos do EM, havia um grupo-piloto (Formação Geral Básica e Itinerário Formativo) e um grupo no currículo antigo (13 disciplinas), o que permitia que seguissem comparando as duas propostas. Essa possibilidade existia porque o piloto na Rede Sesi se deu em caráter experimental, com autorização específica do Conselho Estadual local, uma vez que, em todo o Brasil, ainda havia prazo para implementação da reforma.

Em nosso diálogo, Alberto voltou a falar sobre divulgarmos a pesquisa novamente entre estudantes e professores, pois, em seu entendimento, com o ensino remoto, conseguiríamos atingir um maior número de respondentes. Concordei que poderíamos divulgar novamente. Percebi, outra vez, seu desejo de envolver mais sujeitos na investigação. No dia seguinte, Alberto enviou-me uma mensagem dizendo que teria mobilizado mais professores para responderem o questionário. Ao acessar o banco da pesquisa no *Forms*, percebo que, de sete professores respondentes, passei a ter 14. O corpo docente, em sua totalidade, soma 15 professores, sendo 12 homens e três mulheres. De sete estudantes respondentes, ampliamos o alcance do questionário para nove, sendo duas meninas e sete meninos. Todos os respondentes são do 3º ano – EM da turma-piloto<sup>28</sup>, como demonstra o gráfico a seguir.

---

<sup>28</sup> A coleta de dados entre os estudantes foi o processo mais desafiador, segundo o supervisor. Por mais que o supervisor tentasse sensibilizá-los, a adesão foi bem mais modesta, em sua percepção.

**Gráfico 1 – Ano de curso dos estudantes**

**Fonte: Dados da pesquisa.**

No quadro a seguir, tenho a distribuição dos estudantes por gênero e faixa de idade.

**Quadro 5 – Estudantes divididos por gênero e faixa etária**

Gênero	Quantidade	Idade
Feminino	2	16 e 17 anos
Masculino	7	16 -18 anos
Outros	-	-

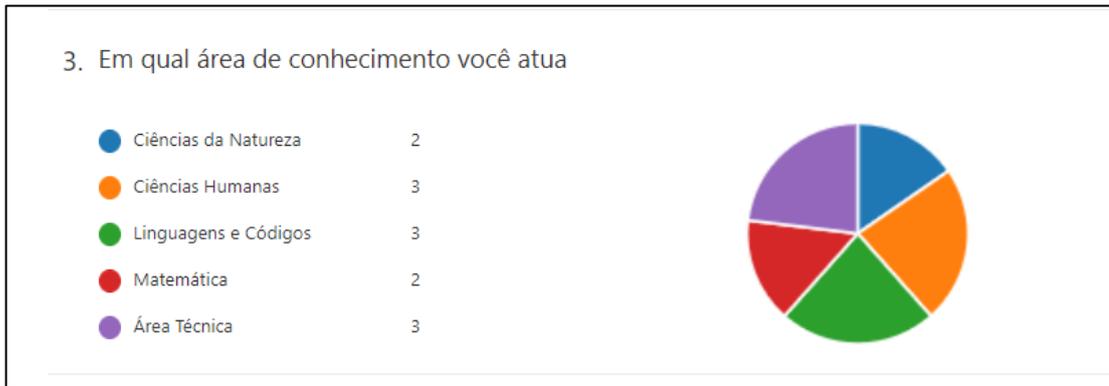
**Fonte: Dados da pesquisa.**

Obtive um total de 13 professores respondentes, com os perfis descritos nos gráficos, a seguir, com a seguinte distribuição de gênero:

**Gráfico 2 – Professores divididos por gênero**

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Sobre o número de professores, distribuídos nas áreas do conhecimento, o gráfico a seguir evidencia a proporção.

**Gráfico 3 – Professores divididos por área**

**Fonte: Dados da pesquisa.**

No diálogo agendado com o supervisor, com o objetivo de esclarecer alguns pontos que os documentos fornecidos não informavam, não utilizei um roteiro prévio. Entendia aquela oportunidade de diálogo como complementar a tudo que já havia lido até aquele momento. Minhas questões referiam-se mais pontualmente aos documentos, se haviam produzido novos manuais e como estavam organizando a implementação. Alberto, espontaneamente, contou que 2020 era o terceiro ano de implementação da reforma, findando o ciclo de três anos (mencionou que o Conselho Estadual já havia autorizado a continuidade da proposta do novo EM para os anos seguintes). O grupo que iniciou o projeto-piloto estava concluindo o 3º ano, e outros dois grupos, de 1º e 2º anos, ingressaram no colégio nos anos de 2019 e 2020, respectivamente.

O diálogo fluiu, e percebi que Alberto tinha muitas informações para fornecer. Comentou que, nos últimos três anos, diversas escolas no Brasil haviam ido àquela unidade SESI para conhecer o novo EM e que eles seguiram recebendo contatos para conhecer a proposta nos anos subsequentes à implementação. Contou também que, no seminário da SETEC/MEC<sup>29</sup>, os gestores da rede e uma estudante do EM, do projeto-piloto, teriam ido a Brasília apresentar a experiência para dezenas de colégios do Brasil que participaram do evento.

Ainda na linha das partilhas, Alberto referiu que houve um alto investimento na formação de professores, pois eles tinham 16 horas de planejamento por mês, o que, em sua visão, garantia um trabalho organizado por áreas do conhecimento. Nos estudos de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, (2016, p. 13) sobre a implementação de política em escolas

<sup>29</sup> O Seminário Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional foi organizado pela Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), nos dias 25 e 26 de setembro de 2018, em Brasília. O tema central do evento tratou da implementação do V Itinerário Formativo no Ensino Médio, destinado à formação técnica e profissional. Reuniu representantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) das diferentes redes de ensino, municipais, estaduais e federal, incluindo diversas redes privadas, para analisar e discutir as possibilidades de implementação do V Itinerário no Ensino Médio. Nessa oportunidade a Rede Sesi apresentou sua experiência de piloto de implementação.

secundárias, o autor assinala que “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores, sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.”. Nesse sentido, as propostas entram em modos de atuação a partir da apropriação que os sujeitos atravessados pelas políticas fazem ao se conformarem com direcionamento no contexto da escola. Para o autor, não há uma transposição direta do que está descrito em documentos ou legislação, mas um modo de operar o que está descrito, perpassando as singularidades de quem interpreta.

Sobre os processos de implementação do novo EM, o supervisor relatou que a metodologia ativa era o grande diferencial da proposta. Naquele momento, utilizavam a Plataforma Educacional institucional, Geekie Lab e Geekie Test, ambas da empresa Geekie Games, e os Recursos da Microsoft. Um dos pontos que, para o supervisor, precisava ser qualificado na organização da proposta eram as possibilidades de trocas de itinerários no decorrer do curso. Os estudantes escolhiam o itinerário e não conseguiam mudá-lo, caso desejassem, embora a legislação permitisse que o jovem realizasse essa troca. Essas adequações exigiam recursos (espaços, carga horária para os docentes, disponibilidade do professor, etc.) para que outras ofertas fossem possíveis.

Esse ponto ajuda-nos a pensar sobre a proposta de o novo EM mencionar “as possibilidades de escolhas” livres dos jovens para cursarem o que desejarem. Uma interrogação, entre tantas que poderíamos fazer, é: como as escolas conseguirão acolher a diversidade de escolhas e, principalmente, a possibilidade de troca a qualquer tempo na opção dos Itinerários? Essa é uma das muitas questões que podem ser formuladas ao pensarmos na operacionalização da proposta.

Nos documentos do colégio, consta o registro do agendamento de reuniões pedagógicas semanais de quatro horas:

[...] definimos que semanalmente [...] acontecerá a reunião de planejamento integrada SESI/SENAI para estudo das abordagens pedagógicas demandas e outros temas” preparação das atividades por área do conhecimento, avaliação do que ocorreu na semana e outras demandas do projeto, com a participação de todos os professores e alguns momentos com toda equipe gestora” (SESI/SENAI, 2018).

Na sequência, o documento anuncia que, sendo dois docentes trabalhando juntos em cada área do conhecimento – exceto Matemática e Introdução ao Mundo do trabalho na Indústria –, os professores “irão planejar sempre dando continuidade à atividade que o outro iniciou, sem nenhuma perda no processo para os alunos. Dessa forma, garantimos que a ação

tenha um fio condutor e que os professores estejam todos alinhados às habilidades que serão desenvolvidas nas respectivas áreas.” Na seção “Eixos a serem trabalhados por área e material didático”, está registrado que o material adotado pelo colégio é pela Somos Educação e que já evidencia os eixos predefinidos a serem trabalhados em cada área, bem como as competências e habilidades. Sendo o processo coletivo e permeado de construções conjuntas, encontro a seguinte referência:

“Os professores na reunião de planejamento, após estudar o material, poderão realizar as adaptações que julgarem necessárias, para que o enfoque seja sempre nas áreas do conhecimento e nunca em disciplinas isoladas” (SESI/SENAI, 2018).

Em relação aos horários, é possível perceber uma organização, com exceção da Matemática, que é considerada área/componente. Observa-se um módulo de iniciação para o mundo do trabalho na indústria.

**Figura 5 – Estrutura da carga horária semanal**

<b>Dia Semana</b>	<b>Horário</b>	<b>Área de Conhecimento</b>
Segunda	7h10min às 9h40min	<b>Ciências da Natureza</b>
Intervalo		
Segunda	10h às 12h30min	<b>Linguagens</b>
Intervalo		
Terça	7h10min às 9h40min	<b>Ciências Humanas</b>
Intervalo		
Terça	10h às 12h30min	<b>Matemática</b>
Intervalo		
Quarta	7h10min às 9h40min	<b>Iniciação para o Mundo do Trabalho na Indústria</b>
Intervalo		
Quarta	10h às 12h30min	<b>Iniciação para o Mundo do Trabalho na Indústria</b>
Intervalo		
Quinta	7h10min às 9h40min	<b>Linguagens</b>
Intervalo		
Quinta	10h às 12h30min	<b>Matemática</b>
Intervalo		
Sexta	7h10min às 9h40min	<b>Ciências da Natureza</b>
Intervalo		
Sexta	10h às 12h30min	<b>Ciências Humanas</b>

**Fonte: Quadro horário presente no Diário de Bordo (Rede Sesi)**

Essas escolhas curriculares, de horários, turnos e distribuição por áreas do conhecimento exemplificam a rotina semanal de um estudante cursando o 1º ano do Novo Ensino Médio. A iniciação do mundo do trabalho é ministrada semanalmente.

Nas trilhas deste estudo, ouvindo<sup>30</sup> os sujeitos envolvidos com as mudanças da implementação do currículo do Novo Ensino Médio, pensei outras possibilidades de escuta, além da análise documental e da aplicação dos questionários. Após a banca de qualificação<sup>31</sup>, compreendemos que seria importante ouvir mais e explorar as questões com os grupos de estudantes, bem como realizar entrevistas com os professores, a fim de adentrar em aspectos que, na aplicação de questionário, não consegui aprofundar. Em nossa perspectiva, pareceu-nos potente pensar que a escuta dos professores e dos estudantes poderia ser uma ação promissora.

Redirecionei o percurso da pesquisa, ampliando meu escopo de análise dos materiais empíricos e decidi ouvir os estudantes, por turmas, via encontros virtuais, e os professores, em entrevistas individuais e webconferências previamente agendadas, pois estávamos vivenciando a pandemia, sem previsão para o retorno presencial. A ideia inicial era adentrar o contexto investigado e participar da rotina presencialmente, ao menos por alguns dias. Infelizmente, precisei organizar os contatos de modo remoto (*online*).

Assim sendo, entrei novamente em contato com o coordenador da rede e referi que, após a qualificação, seria importante desenvolver uma escuta com estudantes e professores para aprofundar pontos dos questionários. Solicitei momentos com as turmas para propor grupos de diálogo. Ainda em contexto de ensino remoto emergencial, o coordenador da escola prontamente aceitou que eu seguisse com a pesquisa, mesmo em modalidade *online*.

Nessa etapa, organizei os diálogos com quatro professores de diferentes áreas do conhecimento e com três turmas que estavam cursando o currículo do novo Ensino Médio.

**Quadro 6 – Diálogo com professores**

Professores	Estudantes
<b>Professor /a de CN e de Iniciação ao Mundo do trabalho na indústria. – Data: 26/6/2021 às 16h</b> Duração: <b>00:46:51</b>	Grupo A – 3º ANO – Data: 24/5/2021 às 9h
<b>Professor/a de CH – Data: 22/7/2021 às 10h</b> Duração: <b>01:03:42</b>	Grupo B – 2º ANO – Data: 26/5/2021 às 9h
<b>Professor/a de LING – Data: 15/9/2021 às 14h</b> Duração: <b>01:10:05</b>	Grupo C – 1º ANO – Data: 31/5/2021 às 8h30

<sup>30</sup> Neste estudo, cumpri com todos os requisitos, termos, autorizações e termos de consentimento para a realização da pesquisa. Na oportunidade da banca de qualificação, não foi considerado necessário submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, entendendo-se que não havia implicações ou repercussões éticas decorrentes da opção metodológica adotada, uma vez que a identidade, a integridade e a dignidade dos educadores e estudantes estavam preservadas; associado a isso estávamos em um contexto de pandemia e de suspensão de algumas das atividades na Universidade.

<sup>31</sup> Realizei a minha banca de qualificação em formato remoto, por meio do Mconf da UFRGS, em novembro de 2020.

<b>Professor/a de Mat – Data: 15/9/2021 às 15h</b> <b>Duração: 00:42:43</b>	
Realizei quatro entrevistas <i>online</i> com professores	Realizei três encontros virtuais com os estudantes.

**Fonte: Quadro organizado pela autora**

Os encontros remotos com os professores ocorreram em modalidade *online*, assim como os grupos de diálogo com os estudantes. Organizamos as datas e os momentos, conforme descrevo na próxima seção. Inspirada nos estudos de Santhiago e Magalhães (2020) sobre o desenvolvimento de história oral e entrevistas à distância, tomo esta experiência como reveladora de outras formas de estar, refletir e produzir um diálogo com interlocutores que estavam a mais de 2.000 quilômetros de distância uns dos outros. Segundo os autores, para compreendermos a experiência de entrevista *online*, faz-se importante revisitarmos bibliografias anteriores que focalizavam os estudos nos quais “o diálogo à distância”, por vezes, “nem sempre qualificado como entrevista é apreciado como uma ferramenta para coleta de dados, em interações audiovisuais síncronas, isto é, em tempo real” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p.6).

Pesquisas sobre entrevista *online* referem que:

[...] a capacidade de visualizar, na tela, tanto o interlocutor quanto a si mesmo, leva os falantes a adquirirem maior ciência e controle sobre suas expressões faciais; e, ao mesmo tempo, o impedimento da troca de olhares, devido ao fato de o narrador não olhar para o pesquisador, mas para a imagem dele na tela. (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 7).

Ao participar da entrevista, o narrador fixa muito mais sua imagem, uma vez que a tela mostra como ele está se vendo, dispersando o olho no olho de quem entrevista com quem está sendo entrevistado. Nos momentos com professores nas entrevistas individuais, percebia a preocupação em estarem atentos, focados e em diálogo comigo durante a interação síncrona. O fato de não estarmos no mesmo ambiente físico – isso, particularmente, percebi em todos os quatro diálogos individuais – trazia ao nosso momento uma demonstração de atenção pela tela, com olhar focado, balanço de cabeça em sinal de receptividade ao que está sendo dito, sinais que tomam o corpo e sua expressividade mesmo diante da tela.

É fato que, embora a interação com os estudantes tenha sido muito participativa e dialógica, a abertura das câmeras ocorreu por uma minoria. A dinâmica dos *diálogos online de grupo* era diferente da entrevista, por tratar-se de uma metodologia envolvendo um coletivo que dialoga sobre um conjunto de questões. Os grupos de diálogos *online* inspiram-se nos grupos

focais *online*, mas os estudantes foram previamente preparados. O roteiro de questões que guiaram os diálogos com professores e estudantes estão sistematizados no quadro a seguir.

**Quadro 7 – Questões dos diálogos e das entrevistas com os sujeitos da escola**

(continua)

Questões do diálogo com estudantes	Questões da entrevista/diálogo com professores
- O que vocês têm aprendido com esta implementação curricular? Quais as principais diferenças que destacariam do currículo do EF?	O que você tem aprendido com esta implementação curricular e quais os principais impactos?
- Com qual estilo de aula vocês percebem que aprendem melhor? Comentem.	Quais são os principais desafios para estudantes e professores?
- Com quais metodologias vocês identificam que aprendem melhor? Comentem.	Quais as potencialidades? Quais as dificuldades?
- Como percebem o processo avaliativo?	O que você sugeriria de mudança?
- Vocês utilizam recursos tecnológicos para estudar? Se sim, quais os que utilizam com maior frequência?	Quais as suas percepções das metodologias?
- Com relação aos atributos que deve ter um professor no Ensino Médio, quais vocês destacariam?	Quais as suas percepções do processo avaliativo?
-Quais as percepções de vocês sobre cursarem itinerários formativos?	

**Fonte: Quadro elaborado pela autora.**

As questões escolhidas para seguir o diálogo com professores e estudantes visavam a dar continuidade às interlocuções iniciadas com o envio dos questionários. Na próxima seção, descrevo o panorama de pesquisa e os encontros com os grupos de estudantes e com os professores individualmente. Na sequência do contato com Alberto pela rede social, fomos dialogando e organizando todos os encontros.

### **2.2.1 Professores e alunos: cenários de implementação curricular em contextos pandêmicos**

Foi por meio da rede social WhatsApp que Alberto e eu agendamos todos os encontros com as turmas e que ele me encaminhou os contatos dos docentes para que agendasse as webconferências. A troca de diretor no colégio trouxe alguns desafios para os nossos agendamentos. Alberto referiu que estaria com muitas atividades no processo de troca de direção e combinou comigo que, na segunda etapa, quem mediará os agendamentos para os

meus encontros seria o seu colega Félix<sup>32</sup>, psicólogo escolar. A seguir, a descrição de um dos nossos diálogos, quando Alberto fez a passagem da condução do processo.

**18 de maio de 2021**

Alberto: - Boa tarde, Camila! Espero encontrá-la bem!! Como estou no suporte ao novo diretor da escola, pedi ao nosso psicólogo escolar para organizar sua entrada nas aulas do Novo Ensino Médio. Ele já fez primeiro contato com você e se chama Félix. Já o orientei também, mas, qualquer coisa, podem me chamar, viu?

Camila: - Oi! Muito obrigada.

Desde o mês de maio de 2021, iniciei meu diálogo sistemático com Felix, buscando organizar as agendas. A partir de um roteiro prévio, aprofundei algumas das questões que já havia elencado no questionário enviado. Encontrei-me com as turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Ainda em contexto remoto, nossos encontros foram *online* pela plataforma TEAMS. Para os encontros, optei pela metodologia de rodas de conversa, que, como ocorriam em webconferência, intitulei de *diálogos online de grupo*, utilizando os mesmos passos da entrevista *online*.

Nesta seção, optei por elencar e trazer alguns dos relatos dos estudantes durante os diálogos, especialmente os que fui anotando enquanto dialogava com eles na tela. Outros que reli depois, na transcrição, optei por utilizar no decorrer do trabalho e nos capítulos de análise, a fim de escrutinar o material em discussão, em articulação com os referenciais e as teorizações que me ajudam a escrever o trabalho.

**Estudantes do 3º ano – EM**

O primeiro encontro online, realizado com nove estudantes do 3º ano do Ensino Médio, ocorreu em um dia chuvoso. Ouvia o barulho intermitente da água caindo, céu amarronzado e uma pergunta: será que os jovens vão levantar às 8h da manhã para dialogar com uma pesquisadora aqui do sul do país? Na região investigada, o fuso horário é o mesmo, mas o amanhecer ocorre um pouco antes por lá, considerando-se que aqui estávamos no forte do inverno. Às oito e meia da manhã, ingressei na videoconferência, e lá estavam todos estudantes que haviam, confirmado presença para o psicólogo.

Em um cenário de pandemia, o contato inicial da primeira turma de concluintes com uma jovem pesquisadora foi intermediado pelas telas. Nossos diálogos são apresentados no decorrer do trabalho, compondo o material analítico, mas destaco alguns registros que realizei

---

<sup>32</sup> Assim como o nome Alberto, Félix foi o pseudônimo que criei para o psicólogo escolar do colégio.

durante essas interações. Sete estudantes do 3º ano EM ingressaram na sala *online*. O encontro durou 60 minutos e alguns segundos. As câmeras estiveram fechadas por quase todo o tempo. Os estudantes, muito atenciosos, debateram os pontos que eu ia trazendo a partir de um roteiro prévio que desenvolvi, de maneira a explorar os ditos sem uma sequência rígida, mecânica, de perguntas e respostas.

Percebi que este era o grupo mais saudoso do contexto da escola, porque os estudantes haviam vivenciado as aulas presenciais. Este grupo de colegas cursou o primeiro e o segundo ano juntos (embora o segundo ano também tenha sido em situação de pandemia). A maioria das experiências citadas estava vinculada a atividades práticas de experimentação de laboratório, dança, teatro e música que criaram.

**Estudante A:** Falar sobre essas aulas práticas dá uma saudade, meu Deus!! [deu uma risada].

**Estudante D:** - Genteee! Que saudade!! Está bem difícil esse ensino remoto.

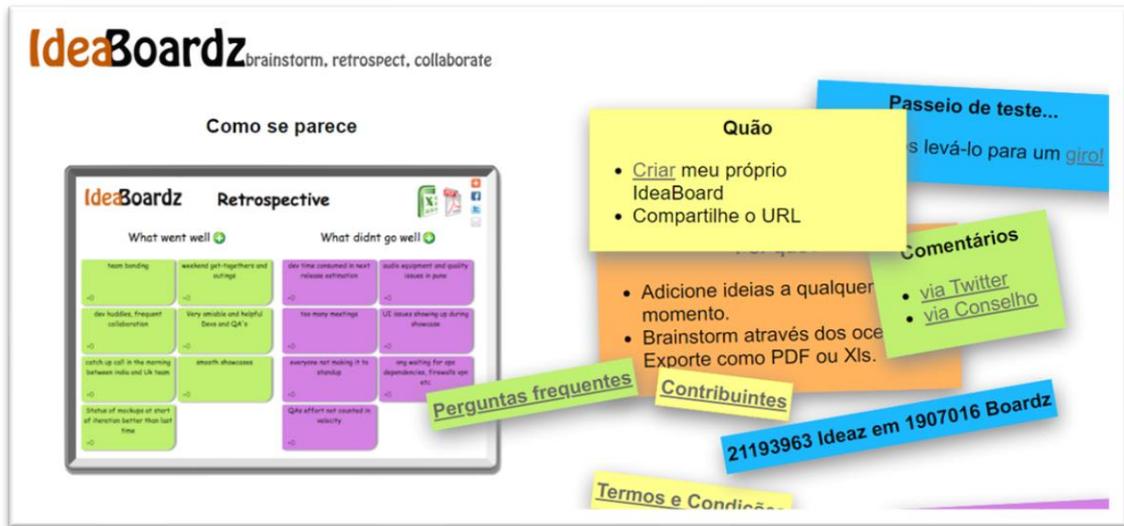
O grupo do terceiro ano foi um dos mais participativos, e segurei utilizando diversos excertos de suas falas no decorrer do trabalho. Deixei que as questões fossem sendo exploradas por eles durante todo o diálogo, para que fossem se complementando e acrescentando suas ponderações como em uma roda de conversa. Se o assunto parava, eu questionava: mais alguém tem contribuições sobre este assunto?

Este foi o primeiro grupo, o único que já havia vivido um ano inteiro no contexto presencial do novo Ensino Médio no ano de 2019. Em 2020, o grupo teve algumas semanas de aula, mas em seguida instalou-se a pandemia. Este grupo foi o que mais conseguiu relatar situações do cotidiano e do deslocamento de suas experiências do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. No início de minha fala, além de apresentar-me, disse-lhes que poderiam participar de três modos possíveis em nosso diálogo: por meio da abertura do microfone, com participação espontânea; pelo *chat*, mediante escrita; e pelo *link* (também postado no *chat*), para um mural *online* intitulado IdeaBoardz<sup>33</sup>, conforme figura a seguir.

---

<sup>33</sup> O IdeaBoard é um *site* gratuito com intervenção colaborativa por meio de um *link* disponibilizado pelo administrador para registro de *post-its* virtuais, utilizados para compor um mural coletivo.

Figura 6 – Imagem de captura do site do IdeaBoardz



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Figura 7 – Diálogo sobre o Novo Ensino Médio

Novo Ensino Médio					
Diálogo sobre o Novo Ensino Médio +					
1. O que vocês têm aprendido com esta implementação curricular?	2. Com qual estilo de aula vocês percebem que aprendem melhor? Comentem.	3. Com quais metodologias vocês identificam que aprendem melhor? Comentem.	4. Como percebem o processo avaliativo?	5. Vocês utilizam recursos tecnológicos para estudar? Se sim, quais os que utilizam com maior frequência?	6. Com relação aos atributos que deve ter um professor no Ensino Médio vocês destacariam?
+2	+0	+0	+0	+0	+0
1. [redacted]: Aprendi a ser protagonista dos meus estudos, tenho a livre escolha de aprender da forma que eu mais me identifico, lá não tem errado	2. [redacted]: São as aulas práticas por que conseguimos mostrar o que cada um estudou ou a forma que estudou. Trazendo clareza para todos!	3. [redacted]: metodologia ativa, para mim é a melhor que se encaixa no novo ensino médio	[redacted]: uma metodologia que eu mais aprendi, foi com construção de mapa mental, com pesquisa para compreender mais o conteúdo.	[redacted]: Pra mim a melhor forma de aprender são as aulas práticas e aulas dinâmicas.	4. [redacted]: No novo médio os professores fazem uma devolutiva individual com todos os alunos no final de cada bimestre.
+1	+1	+1	+0	+0	+0
4. [redacted]: processo de avaliação os professores nos avalia com a devolutiva dos conceitos a cada bimestre que são nossas notas.	5. [redacted]: Temos livre acesso a aparelhos eletrônicos, na sala de aula podíamos usar celular e notebook sem medo! kkkkk	5. [redacted]: Nos do novo médio utilizamos muito a plataforma sesi educação que lá tem a Geekie que fazemos atividades vemos vídeos aulas e lá também tem um simulado a cada bimestre que é bem parecido	6. [redacted]: Vontade de aprender, estar disposto e aberto para absorver novos conhecimentos e novas metodologias!	6. [redacted]: Na minha opinião os professores tem que ser mais calmos e mais dinâmicos na forma do método do novo ensino médio.	7. [redacted]: As opções de escolher um itinerário, acho que temos a chance de fazer algo novo e diferente.
+0	+0	+0	+0	+0	+0

Fonte: Quadro construído pelos estudantes do 3º ano - EM

Esta primeira turma, além das diversas participações espontâneas, também foi a que mais explorou o recurso, entrando no *link* e escrevendo respostas abaixo de cada uma das questões. As seis interrogações na primeira linha de cada coluna, organizadas de forma crescente, traziam as mesmas perguntas que eu ia explorando em nossos diálogos. Expliquei aos estudantes, logo no início do encontro, como utilizar o IdeaBoardz. Fizemos simulações e testamos se todos conseguiam entrar. Para que os estudantes acrescentassem questões, era necessário clicar no sinal de *mais*, e um *post-it* aparecia logo abaixo da questão. No canto inferior esquerdo de cada *post-it*, havia um sinal de +0 (mais e zero), para que, se um estudante se sentisse contemplado na resposta do colega ou mesmo se quisesse somente concordar com sua ponderação, pudesse clicar ali (como um tipo de curtida ou *like* no *post*). O número de vezes em que o clique fosse dado apareceria em substituição ao sinal inicial.

Pensei que, com esta estratégia, talvez conseguisse provocar uma maior interação dos estudantes comigo e entre eles, uma vez que o ambiente *online*, tão saturado nos tempos de pandemia, de algum modo, poderia inibir a participação. Confesso que, após os três diálogos, suspeitei que talvez tenha acontecido justamente o contrário. Por estarem vivendo uma realidade com rotina frequente em ambiente virtual, a adesão ao *chat*, a tela para registro e mesmo a abertura da câmera foram pouco explorados. Mesmo assim, este grupo explorou o *software*, e é possível perceber, no quadro do *IdeaBoardz*, a demarcação das atividades práticas vivenciais, dinâmicas e o quanto as experiências de aprendizagem, na visão deles, tinham feito a diferença para que pudessem perceber a mudança do currículo do (novo) Ensino Médio.

**Pesquisadora: Com quais metodologias vocês têm aprendido?**

**Estudante 3º ano - EM:**

O desenvolvimento das pesquisas, a criação de projetos sobre um determinado tema, assim como os métodos ativos, quando o professor fala um tema, e nós pesquisamos e montamos uma apresentação. Isso nos ajuda a compreender. Os jogos também despertam e desafiam a mente para aprender coisas novas.

(Estudante do 3º ano – EM; Diálogo de grupo *online* com os estudantes)

**Estudante F:** O professor avalia todos os dias em portfólio, e é um processo avaliativo tranquilo; ao final de cada bimestre, temos uma devolutiva e um processo autoavaliativo que me ajuda muito a saber como eu estou.

Um dos estudantes, bastante participativo, proferiu espontaneamente:

**Estudante G:** Quem vê de fora julga o nosso Ensino Médio fácil e “mais preguiçoso”. A nossa turma era do novo Ensino Médio e ao mesmo tempo tinha outra turma do antigo Ensino Médio. Só que não é tão fácil assim, é desafiador. Todo dia parece algo novo.

Temos uma plataforma chamada “*somos*” para escrita de redação, a plataforma Sesi Educação, o Google acadêmico, a Geekie games, que tem aulas e atividades, o Simulados Enem e o livro didático (*online* e físico). Utilizamos bastante celular. A gente dá um Google, que ajuda muito na aula. O Sesi já disponibilizou alguns *tablets* também. Temos acesso livre à biblioteca e temos alguns colegas que já reprovaram, por isso, é ilusão achar que é fácil.

(Estudante do 3º ano – EM; Diálogo de grupo *online* com os estudantes)

O diálogo com o grupo do 3º ano ocorreu de modo participativo e bastante espontâneo. Explorarei mais os excertos das falas adiante, especialmente nas seções de análise da pesquisa. Este grupo, por ter vivido parte de seu percurso do Ensino Médio em contexto presencial, demonstrava um vínculo maior entre si, trazendo memórias de momentos em conjunto, realizando lembranças do tempo em que estavam no colégio, complementando-se na fala com uma intimidade maior durante o diálogo. Na próxima seção, apresento uma síntese do diálogo com o grupo do 1º ano EM.

#### **Estudantes do 1º ano do EM<sup>34</sup>**

A segunda turma foi do 1º ano, com menos estudantes, totalizando seis participantes. Os alunos estavam bastante participativos, mas preferiram abrir o microfone, em vez de registrar no IdeaBoardz. Estes estudantes haviam ingressado fazia alguns meses na escola; na verdade, tiveram algumas semanas de aula. Alguns disseram que não conheciam os ambientes físicos presenciais na escola. Nesta turma, houve uma maior interação pelo *chat* da plataforma de webconferência. Duas estudantes abriram as câmeras. Procurei deixar os estudantes à vontade para se expressarem conforme se sentissem melhor. Quando perguntei o que estavam aprendendo no novo Ensino Médio, um menino logo abriu o microfone e disse:

<sup>34</sup> Optei por deixar as únicas participações no *chat*, na íntegra, na figura 8 desta seção, suprimindo apenas a identificação, como forma de preservação das identidades. Por serem excertos escritos pelos próprios estudantes e pela relevância que isso carrega, deixo registrado, embora utilize os registros em outro capítulo para compor o conjunto de análises.

**Estudante G** :- Senti bastante o cenário de pandemia. A gente nem conseguiu viver direito os espaços da escola. Quando a gente começou a estudar neste formato de mais liberdade de expressão, tivemos que vir para as nossas casas. O que eu pude perceber neste pouco tempo no presencial é que as atividades eram mais dinâmicas e mais práticas.

**Estudante M**: - É, eu também tive essa impressão. Só que eu acho que tem muito mapa mental, a aula é mais divertida, mas a gente faz mapa mental para tudo.

**Estudante G**: - O que eu sinto é que os professores dão um guia, e a gente é que busca as informações, a gente tem mais protagonismo - é isso que eles nos dizem.

**Estudante F**: – Eu, sinceramente, acho que fica mais prazeroso assim, e isso é muito bom.

**Pesquisadora**: Como assim? Poderiam explicar melhor.

**Estudante M.A**: - É que assim as nossas aulas... A gente se movimenta, faz mais resumos, interage mais.

**Estudante G**: - Acho que ela está querendo dizer que as aulas são mais dinâmicas, fazem a gente ficar mais atento.

**Pesquisadora**: E sobre as metodologias, como vocês acham que aprendem melhor?

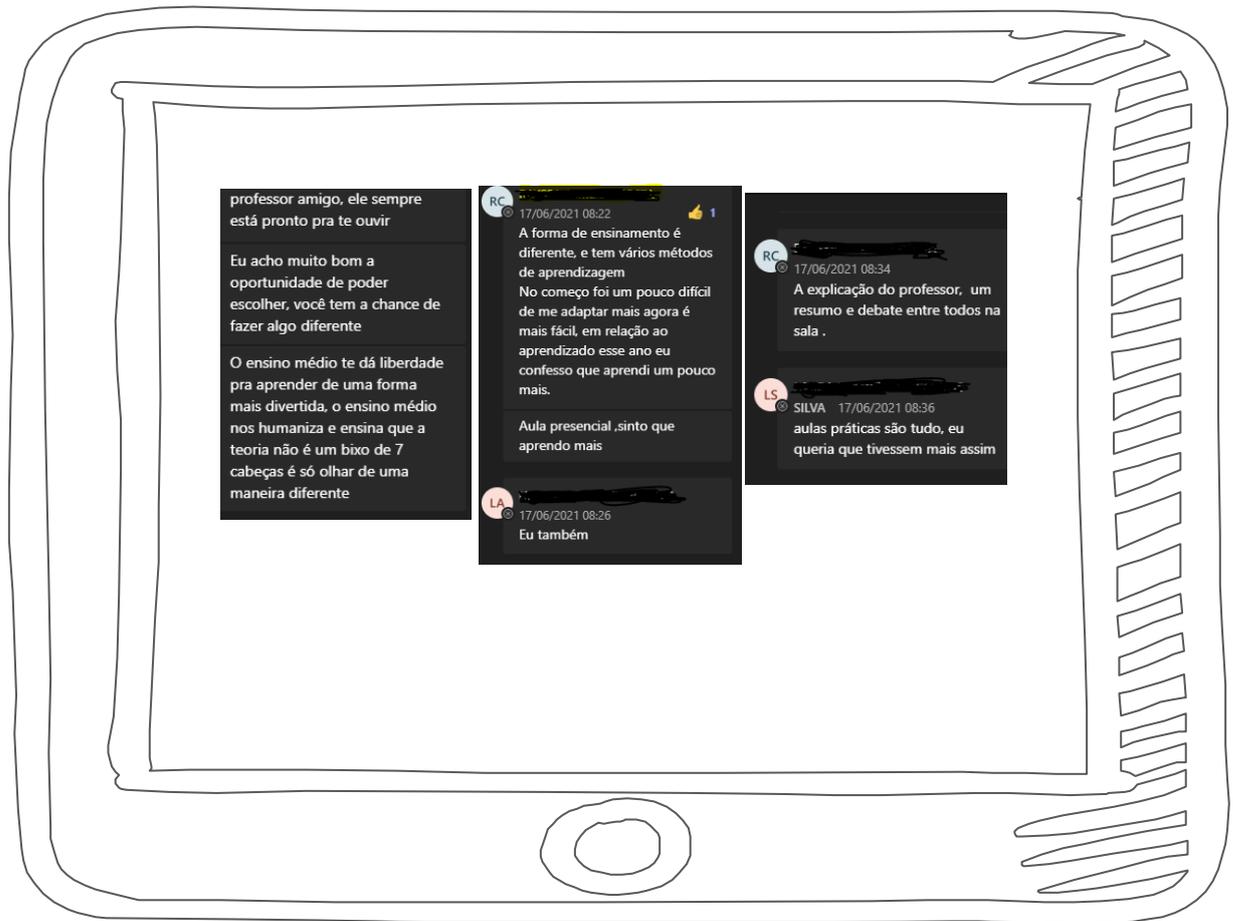
**Estudante F**: Nas matérias, tem que ter a teoria, não adianta. Por exemplo, nas aulas de orações subordinadas, apresentam o conceito e depois a gente parte para as questões. Eu entendo que a aula expositiva auxilia, mas tem que ser na medida.

**Pesquisadora**: E sobre o processo avaliativo?

**Estudante G**: Somos avaliados o tempo todo, e agora estamos fazendo testes online também.

Chamou-me a atenção como essa turma aderiu pouco aos registros no *IdeaBoardz*, o que talvez possa indicar que a experiência excessiva, destes tempos pandêmicos, nas diversas plataformas tenha cansado todos eles. Três estudantes optaram por registrar no *chat* da própria ferramenta as suas impressões enquanto os colegas falavam. As questões descritas, nos prints do chats, estão relacionadas à pergunta sobre como os estudantes percebem que aprendem melhor. Fiz o *print* das telas e organizei-os na íntegra nas figuras a seguir.

**Figura 8 – Prints de Tela – Webconferências (Diálogos *online* com estudantes)**



**Fonte:** Prints dos registros dos estudantes no chat do diálogo de grupo *online* com os estudantes.

Nessas respostas é possível observar a menção sobre os métodos utilizados. Com destaque a importância mencionada para a diversificação das práticas, a abordagem do professor (importância da escuta e do vínculo) e a demarcação da aula presencial como um diferencial, uma vez que estudantes e professores ainda estavam em cenário de pandemia. Alguns dos estudantes ainda nem se conheciam muito bem, pois não haviam vivido momentos presenciais na escola. Este era o grupo cujos relatos estavam mais relacionados com a vivência na escola, pela interação das tecnologias digitais via redes sociais e plataformas disponibilizadas pela instituição. Desdobrarei mais excertos dos diálogos no decorrer do trabalho.

### **Estudantes do 2º ano – EM**

No Ensino Médio, temos aprendido a nos virar. Nós podemos fazer mapa mental se quisermos, mas aqui a gente tem mais é que fazer mesmo, colocar a mão na massa.

*Estudante L. – 2º ano - EM*

No início, era difícil, não me acostumei com todas as plataformas que têm, o modo de

avaliar é contínuo, e não dá para empurrar com a barriga.  
Estudante R. – 2º ano - EM

A última turma em que realizei o diálogo *online* foi a de estudantes do 2º ano – EM. Eles e elas participaram bastante, complementaram-se nas falas, trouxeram elementos importantes. Este grupo viveu o 1º ano em contexto de pandemia, mas chegaram a ter um pouco mais de um mês de aulas presenciais. Também sentiam como se não tivessem vivido tudo que a escola ainda tinha para oferecer. Do meu diálogo com os estudantes ingressos no currículo do (novo) Ensino Médio, o grupo do 3º ano – EM era o único que havia vivido um ano inteiro presencial no contexto da escola.

Na apresentação inicial deste grupo, vieram sete meninas e dois meninos com idade entre 15 e 16 anos. Eu percebia que os meninos falavam menos. Por isso, tentava, como pesquisadora, instigá-los para que todos tivessem seu espaço de fala. Após os relatos, sempre perguntava se desejavam trazer mais alguma questão ou pontuação sobre o assunto discutido naquele momento. Minha impressão era a de que, para um diálogo em que as câmeras ficavam predominantemente fechadas, eles estavam bastante participativos. O silêncio não ficava imperando por muito tempo, e as mãozinhas da plataforma *online* sempre estavam clicadas, formando a tal fila virtual de participação.

Destaco uma parte do diálogo que realizamos, a seguir.

**Pesquisadora:** Em qual modalidade de aula vocês acham que aprendem melhor?

**Estudante G:** Eu acredito que na aula expositiva eu aprendo mais; mas, dependendo da disciplina, a gente tem que explicar o que entendeu, e isso ajuda muito. No online, eu aprendo mais quando eu crio, quando eu mexo, quando eu explico.

**Estudante B:** Eu confesso que, na aula presencial, eu aprendo muito mais.

**Estudante E:** Eu acho que, com as metodologias “práticas”, é diferente, e isso ajudava “a ficar na mais na mente”. Até porque, assim, dessa forma, a gente vai estar se divertindo mais.

**Estudante F:** Quando aprendo na prática me ajuda a lembrar e, quando eu faço registros durante a vivência, eu percebo que minha memória capta melhor e eu consigo tentar aprender por conta própria mesmo.

**Estudante A:** Eu já comentei aqui que temos muitas plataformas, né, temos a geekie, que tem nos ajudado bastante, assim como o livro digital, o YouTube, a plataforma da Rede Educação Sesi, o Office 365. Nossa! São tantos recursos para aprender, não falta apoio. No início, foi um pouco confuso, mas agora está melhor.

**Estudante M:** Às vezes, me dá branco na hora da prova, e eu fico apavorado com o portfólio. Ele me deixa doido. O de Ciências Humanas tem 80 páginas. Às vezes, são tantas coisas pra colocar.

(Diálogo de grupo *online* com os estudantes).

Quando perguntei: “Em qual aula vocês acham que aprendem melhor?”, um microfone se abriu, e ouvi vozes de criança ao fundo; percebi que, no lugar onde o estudante estava, havia outras pessoas e crianças. Ocorreu-me que talvez por isso ele se manifestava pouco, pois estávamos realizando o encontro *online* com cada um deles participando de suas residências. Participar por meio de plataforma *online*, de sua residência, era também se dispor a falar de suas impressões e percepções na frente de pessoas da família. Isso significava expor-se não só para a pesquisadora e seus colegas, mas também para seus familiares e para quem estivesse no domicílio naquele momento.

Ao perguntar sobre qual era o perfil do professor de Ensino Médio na visão deles, todos os estudantes disseram que era *aquela que compreende, que tem paciência e que consegue ser um bom parceiro nas aulas*. Quando perguntei o que pensavam dos itinerários formativos, referiram que, no primeiro ano, o módulo do mundo do trabalho e as práticas são mais voltadas ao autoconhecimento. Alguns deles observaram que, como é uma escola da indústria, os educadores têm expectativa de que os estudantes trabalhem na indústria, conforme diálogo que segue.

**Estudante A:-** Uma coisa me incomoda um pouco de estar aqui no SESI, me sinto forçada com essa questão da indústria, eu tenho muitos sonhos, eu não sei ainda se eu quero trabalhar na indústria.

**Estudante M:** Estou fazendo o itinerário de Química, mas eu quero a faculdade de medicina e eu acho que isso vai me ajudar.

**Estudante F:** - Eu quero muito neurocirurgia e por isso também fui para o itinerário de Química. Acho que os conteúdos do itinerário vão me ajudar no futuro.

**Estudante D:** Estou pensando em ser veterinária, mas às vezes também quero ser juíza e às vezes médica [risos], é difícil, né, a gente ainda não sabe muito bem, sei que somos jovens.

(Diálogo de grupo *online* com os estudantes)

Neste diálogo, muito me tocaram a perspectiva e os desejos de futuro explicitados nas falas dos jovens. Ao estarem matriculados em uma escola técnica profissional, sabiam que, além da educação básica, teriam também uma certificação com habilitação de atuação em alguma área específica. Ao mesmo tempo, o desejo de cursar o Ensino Superior e os planos para o futuro ficavam evidenciados.

Em estudos sobre as políticas de trabalho da juventude brasileira, Tommasi e Corrochano (2020) mencionam que, desde a década de 1990, os estudos de Felícia Madeira (1998) enfatizavam que o aumento dos níveis de escolaridade e da qualificação profissional era ponto importante para os desafios enfrentados na nova configuração do trabalho, chamando a atenção para a relevância que o trabalho tem ocupado na vida dos jovens. Dessa forma, a qualificação torna-se uma das políticas prioritárias de enfrentamento “ao desemprego estrutural” (TOMMASI; CORROCHANO, 2020). Faz-se importante mencionar que os estudantes (e seus respectivos responsáveis) que buscam a escola da Rede Sesi procuram um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, uma qualificação profissional ao final da educação básica, conforme pontuado por um dos professores em entrevista.

Finalizei o diálogo perguntando se mais alguém gostaria de dizer algo. Agradei pela participação efetiva deles e pelo visível desejo de trazer contribuições para a minha pesquisa. Este foi o grupo que trouxe mais falas e menos registros no *chat* e no quadro do IdeazBoard.

Nesta seção, busquei descrever parte dos momentos com o último grupo de diálogo *online*, cujas enunciações serão trabalhadas no decorrer da pesquisa.

### 2.3 A (DES)CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS

Afastar-me, distanciar-me, tomar certa distância das discussões que envolvem o Ensino Médio e que vêm produzindo a profissional em que tenho me constituído nos últimos anos – sem ingenuamente considerar que não estarei afetada constantemente por todo debate que envolve essa pauta – é o movimento que fiz para olhar para os materiais de pesquisa (com todo o risco que isso envolve). Em consonância com Foucault, não se trata de ser ruim, mas de que “tudo pode ser perigoso”. Nos estudos foucaultianos, busco espaços e possibilidades de desconstruir “as verdades” por mim construídas, a fim de enxergar outros modos de fazer pesquisa, assumindo entendimentos sobre o mundo do qual fazemos parte. Na compreensão de Veiga-Neto (2014, p. 50), “[...] numa perspectiva pós-estruturalista isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada.”.

No exercício de afastar-me de um método, tendo eu utilizado um para produzir minha dissertação de mestrado<sup>35</sup>, percebo que foi também essa “vontade de verdade” sobre um método

---

<sup>35</sup> Fabis, Camila. *Memórias e Histórias de professores: um percurso (auto) formativo pela Cultura da Paz*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - PUCRS. Porto Alegre, 2012. Dissertação que defendi na linha de pesquisa: Pessoa e Educação. O método de pesquisa utilizado foi “o Método autobiográfico”, por meio de narrativas e da escrita de memoriais de professores universitários que faziam parte

específico – um lugar a chegar, com pontos para confrontar, refutar, comprovar – que me constituiu a professora, psicopedagoga, coordenadora e supervisora que me tornei. Porém, desde 2015, venho me confrontando com outras formas de pensar o ato investigativo, no momento em que iniciei meu percurso como aluna PEC na linha dos Estudos Culturais na UFRGS. Escolher pesquisar neste campo, conforme Costa (2009, p. 200), “[...] implica, antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamentos que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis”. Certa linearidade de pensamento acompanhava-me nessa trajetória, e suspender esses modos de ser e pensar vem sendo um exercício bastante instigante para mim.

Preocupava-me se estaria realmente constituindo uma pesquisa, se minhas investigações poderiam contribuir para pensar os efeitos da reforma do Ensino Médio, ao olhar para uma realidade-piloto da reforma, trabalhando com documentos e enunciações dos sujeitos alunos/professores/coordenadores produzidos e produtores desta implementação curricular. A mudança de registro teórico exigiu grande esforço, porque havia me tirado “os ganchos que me prendiam ao céu”, para usar uma metáfora utilizada por Veiga-Neto e Lopes (2010, p.10) quando diz que pensar de outros modos é, sim, difícil:

Difícil porque exige esforço de pensar sem contar com as tradicionais âncoras ou ganchos no céu. Afinal, ancorar-se sobre pressupostos já estabelecidos —sejam explícitos, sejam implícitos — ou situar-se em determinados enquadramentos é sempre muito mais fácil do que se lançar para fora de tais pressupostos e enquadramentos, inventando, buscando e organizando novos modos de ver e pensar o mundo. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 10).

Ao encontrar-me neste percurso de pensar diferentemente do que pensava até então, abro uma fenda nesta escrita para abordar uma entrevista de Suely Rolnik a Lira Neto e Silvio Gadelha, sobre Deleuze, nos anos 90. A psicanalista, que conviveu com o autor, destaca uma interrogação encontrada nas leituras que fez nos escritos produzidos por ele, particularmente, dando ênfase a duas obras, uma sobre Proust e outra intitulada *Diferença e Repetição*. Rolnik comenta que, nesses textos, Deleuze escreve que “só se pensa porque se é forçado”. A entrevistada problematiza: o que ele quis dizer com isso? O que é que nos força a pensar? Ela se arrisca, dizendo que certamente não seria a competição acadêmica ou a sede pela visibilidade na mídia cultural, uma vez que isso não tem nada a ver com pensar. Para a autora, a partir de Deleuze, o que nos força a pensar seria mais:

[...] o mal-estar que nos invade no momento em que as forças do ambiente que habitamos e que são a própria consciência de nossa subjetividade, formam novas

combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. (ROLNIK, 1995, p. 1).

A autora menciona, ainda, que nesse momento é como se estivéssemos fora de foco, e reconquistar um foco exige-nos o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que, para ela, inspirada pelas ideias de Deleuze, entraria o trabalho do pensamento: “[...] com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que embora reais são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora.” (ROLNIK, 1995, p. 1). Assim, quando o laborioso trabalho do pensamento ocorre, o que viria primeiro seria a capacidade de nos permitir afetar pelas forças de nosso tempo e, ainda, de “[...] suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos.” (ROLNIK, 1995, p. 1).

Que relação poderia haver entre esta entrevista de Rolnik, inspirada nas obras de Deleuze, e meu percurso nesta tese? Compreendo que é justamente nesta condição de arrancar-me dos contornos que me compuseram durante a escrita desta tese, na qual me percebo estranhando e suportando não encontrar caminhos seguros, que me vejo constantemente confrontando um modo de fazer pesquisa que me constituía até iniciar a escrita. Realizar tantas leituras, que demoravam a fixar-se, mesmo que provisoriamente, em meus entendimentos, foi o exercício doloroso de (re)configurar os contornos que constituíam meu modo de aprender e de ser aluna e professora. Mudar o pensamento; interrogar-me sobre as certezas infundadas – assim fui percorrendo a provisoriedade movediça de escolher outros modos de investigar.

Entendi que me lançar ao desafio de pesquisar neste registro exige deixar que os objetos me digam o percurso de análise, na sua própria exterioridade, sem um destino, um ponto de chegada, um porto estável para ancorar. Compreendi que meu maior desafio seria o de deslocar-me entre o registro em que fui sendo constituída enquanto professora e o registro que nos últimos anos havia me proposto a utilizar. Foi nesta travessia de seguir problematizando sobre o meu modo de pensar, que fui me afastando do método e do modo de fazer pesquisa até então conhecido por mim e me aproximando do estudos de Michel Foucault. Encontro nas palavras de Veiga-Neto (2009, p. 83) uma provocante reflexão: “para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível; nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada”. A leitura de tantos trabalhos têm me ajudado a desprender-me das verdades que constituíram o meu olhar, meu modo de entender e fazer educação.

Há mais de uma década, Veiga-Neto e Lopes (2010) assinalavam, “para pensar de outros modos a modernidade pedagógica”, como o caráter de contingência das raízes epistêmicas e

epistemológicas dos saberes pedagógicos seguiam sustentando os discursos que os conformam na contemporaneidade. Os autores localizam a proveniência das raízes desses discursos no platonismo renascentista e nas traduções judaico-cristãs, o que seria, tentando não ser reducionista (porém, correndo tal risco), sublinhar que estes modos de compreender a pedagogia ainda estariam capturados por uma perspectiva de educação como imperativo, como “um lugar” a que se chega por meio de um conhecimento que nos ilumina, que nos traz à razão, para um fim determinado. Sob uma perspectiva genealógica, os autores escrutinaram e problematizaram os rastros das invenções criadas em um dado tempo histórico, que se mantêm produzindo modos de pensar, agir e fazer em educação, tais como: a humanização, de Comenius; a socialização, de Rousseau; a maioria, de Kant; a conscientização, de Freire (VEIGA-NETO; LOPES, 2010).

Identifico, em minhas compreensões recentes, na constituição destes modos de entender a educação, que é justamente por meio da ação de pensar sobre o próprio pensar que me desloquei para investigar no registro deste estudo. Provoco-me, ainda, a exercitar a *hipercrítica*, como “[...] uma crítica radical que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar a si própria. Falar em radicalidade significa problematizar constantemente até a perspectiva em que ela se situa”. (VEIGA-NETO, 2020, p. 16). O exercício de problematização volta-se principalmente “[...] às bases epistemológicas e teóricas sobre as quais se assenta [...]”. (VEIGA-NETO, 2020, p. 16).

Em uma busca pela hipercrítica, no sentido de não fixar um modo de assentar meu pensamento, convido-me a transitar por esse modo de pesquisar. Para tanto, diante dessas reflexões, sentindo-me desafiada a olhar para o meu material de pesquisa, assumo a noção foucaultiana de discurso como estratégia analítica. Entre idas e vindas, composições e recomposições necessárias, movimenteimei-me no sentido de unir, separar e recompor os excertos das falas e documentos através das lentes teóricas que foram me ajudando a olhar para o material. Ao utilizar a metáfora da escrita-desenho, pensando em um projeto que se desvela enquanto arquitetura curricular no Ensino Médio, olhei para as enunciações advindas dos questionários, entrevistas, grupos de diálogos, documentos, reportagens e produções; grifei, marquei, sublinhei, rabisquei meus achados, para perceber o funcionamento nos tempos e nos espaços da escola investigada.

Ao tomar as palavras do arquiteto Le Corbusier no início desta escrita, provoco-me a pensar as análises e os modos de comunicar um estudo, uma obra, uma construção. “*Quando não se pode construir, desenha-se, quando não se pode desenhar, escreve-se, e, por fim, quando não se pode escrever, fala-se*”. Sentia que escrever e escrutinar o que estava vivendo neste

processo de estudo do doutorado ultrapassava o próprio ato da escrita; tudo se modificava em mim. Por vezes, gostaria de desenhar, por vezes, narrar este processo de constituir uma tese; questionava-me por que não envolver outras linguagens que não só o ato de escrever em si. Talvez a descrição, embora fundamental e necessária, não desse mais conta do que gostaria de expressar, o que representava edificar este estudo. Pensei: as imagens, as obras e a poesia poderão ajudar-me. No entanto, para o momento, fazia-se necessário seguir os passos importantes do registro – ler, escrever, citar, compor, argumentar e produzir com o compromisso, “inventivo e rigoroso”, conforme alerta Paraíso (2014) acerca dos procedimentos e estratégias metodológicas e analíticas nos estudos pós-críticos. Como sublinha a autora: “necessitamos ser rigorosas e inventivas porque não temos qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder, não temos qualquer percurso seguro para fazer e nem um lugar aonde chegar” (PARAÍSO, 2014, p. 43).

Nossas pesquisas traçam possibilidades e corporificam outras imagens de pensamento, mas seguem critérios e rigor científico. Nascida ao final do século XX, penso que meu modo de compreender a pesquisa também era afetado pelo meu modo de constituir-me sujeito em um tempo histórico em que a dinâmica da experiência e do movimento parecia mais emergente do que os tempos das pausas e das repetições. O deslocamento de um tempo fabril para um tempo pós-orgânico, como lembra Sibilia (2015), afeta e constitui o homem que vive neste tempo. Sinto-me instigada a pensar o quanto cabe nas páginas escritas de estudo, diante de tudo que pulsa no desenvolvimento de uma tese, e o quanto somos atravessados pela velocidade e simultaneidade destes tempos, em que as tecnologias nos interpelam. Constituímos os textos, e os textos constituem-nos. Eu me desafiaria a tentar, por meio de artefatos polissêmicos, incorporar-me neste percurso, no meu modo de circunscrever as análises, ao longo destas páginas. Por essas razões, além da análise do discurso e dos ferramentais que me auxiliam a analisar o material empírico da pesquisa, tento traçar um devir, pois, em um movimento de investigar, “encontram-se coisas, corpos, ações, paixões que pulam em sua escrita, algo que inquieta e que convém, mapeiam-se movimentos de territorialização, indicam-se movimentos de desterritorialização” (OLIVEIRA, 2012, p. 295).

A escola investigada, ao aceitar o desenvolvimento de minha pesquisa, estava ciente de minha ocupação profissional. Sendo assim, é preciso salientar que, ao dialogarem comigo nas entrevistas, os professores sabiam que estavam contando suas experiências para uma estudante de doutorado de uma universidade do sul do país que também atuava como supervisora do Ensino Médio em uma rede de colégios da mesma região. Também era de conhecimento do

colégio investigado que a rede na qual atuo, em breve, estaria implementando o novo currículo, uma vez que essa era uma determinação que abarcava todo o território nacional.

Por isso, nenhuma ação como pesquisadora estava imune ou distanciada do meu fazer. As notícias sobre a implementação, bem como as inúmeras reportagens, políticas exaradas, mudanças vinculadas ao MEC e ao INEP, eram endereçadas a mim pelos diversos pares e colegas que conhecem meu envolvimento com esta pauta. Foi assim, inclusive, que conheci a realidade da rede e da escola investigada.

Retomo, então, todos os movimentos de contato, de imersão *online* nos diálogos com coordenadores e docentes da escola, com os materiais impressos, bem como com toda a atmosfera empírica (legislações, cadernos de implementação e políticas) para compor este trajeto de pesquisar. Retornando à epígrafe do arquiteto Le Corbusier no início deste capítulo, para referir-me à implementação do (Novo) Ensino Médio, utilizo uma palavra que surgiu nos documentos já nas primeiras notícias sobre a reforma. A palavra *arquitetura* foi capturada para nomear este novo momento do desenho curricular do EM. Para esmiuçar a etimologia dessa palavra, proponho uma discussão analítica utilizando a metáfora da arquitetura para referir-me às mudanças, em uma espécie de novo design do currículo do Ensino Médio como edificação a ser construída. Assim, procuro chamar a atenção para como a palavra *arquitetura*, ao entrar para o vocabulário do currículo do (Novo) Ensino Médio, é utilizada para aludir a aspectos relacionados à inovação, projeção, construção ou modernização curricular.

Gostaria de traçar outros sentidos para arquitetura<sup>36</sup> neste trabalho, sendo a arquitetura curricular a denominação utilizada nas políticas de educação para fazer referência aos novos arranjos curriculares (Formação Geral Básica e Itinerários Formativos) do EM, neste tempo de novos contornos para a finalização da educação básica. Tomo esta palavra para perscrutar, mover, rachar, tentar ver outras possibilidades na arte de arquitetar a construção curricular realizada na escola investigada. Para a arquiteta gaúcha Iazana Guizzo, “a poética é essencial à arquitetura. A expressão corporal, nesse caso, junto a uma série de outras ferramentas, é um meio de liberar os corpos do automatismo e do individualismo, muito presentes hoje”, explica. “É um modo de acionar a poética, a utopia ou a vida pulsante nos estudantes. Ou ainda, é a afirmação de um certo modo de ser arquiteto que visa escapar à reprodução dos modelos” (GUIZZO, 2017, p. 2).

---

<sup>36</sup> Do latim *Arqui Techne*, a palavra *arquitetura*, antes de chegar à língua portuguesa, foi absorvida pelo latim, *architectus*. Etimologicamente, a palavra *arquitetura* se originou do grego *arkhitekton*, junção dos termos *arkhé* ("principal") e *tékhton* ("construtor" ou "construção"). No dicionário Priberam, encontra-se a definição de arquitetura como “a arte de projetar e construir edifícios”.

Gostaria de utilizar-me da poética essencial na arquitetura contemporânea, fazendo pulsar nesta escrita algo que ultrapasse e escape a uma reprodução. O habitar é feito com o corpo, passa por ele, assim como a escrita e a reflexão. Daí a utilização da metáfora da tese como desenho, como projeto de uma arquitetura, construção de planta baixa, em etapas, que iniciam com riscos, rabiscos, traçados; tons, matizes e cores vão se definindo nessa composição, com muitas partes da escritora que sou e com as partes dos professores e estudantes que viveram e vivem as mudanças nas novas geometrias curriculares. O arquiteto utiliza-se de diversas tecnologias para projetar, desenhar e idealizar suas produções. Entre algumas tecnologias, poderia citar, desde a mais simples, como o lápis, a caneta, o papel e a folha de desenho, até as ferramentas mais sofisticadas deste tempo, como *softwares* e designs propiciados pelas tecnologias digitais para projetar uma obra.

Pensando a arquitetura em consonância com a arte, para a arquiteta e poetisa Lina Bo Boardi<sup>37</sup>, a arquitetura é uma forma de intervir na realidade, na vida das pessoas e nas comunidades, uma maneira de mudar o mundo. “No fundo, vejo a arquitetura como serviço coletivo e como poesia”, pontua Lina (FRACALOSSO, 2013).

Nesta discussão, quero pensar que o currículo escolar e seu desenho estão no coletivo e na vida de crianças e jovens em fase de escolarização, com os efeitos do tempo contemporâneo. Tomo a arquitetura nesse sentido poético de criação, de um devir, de uma espera por algo que está sempre a se fazer, como a não ausência de luz no escuro da contemporaneidade, mencionada por Agamben (2009), como a visibilidade de uma época que, segundo Deleuze, referindo-se à Foucault, é o regime da luz, as cintilações, os reflexos e os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas para percebermos o que está na superfície das coisas (DELEUZE, 2006). Mais ainda, vejo a possibilidade de rachar as palavras e as frases, segundo o mesmo autor, para que se extraia o enunciável, e de enxergar o que está na superfície da planta baixa que vai surgindo dos rabiscos do meu texto nesta operação de escrita-desenho-análise.

Por isso, opto por utilizar instrumentos da arquitetura; primeiro, os que me ajudam a riscar, rabiscar, grifar, sublinhar e esfumar ideias no papel. Depois, abro a cartela de cores, para utilizar giz, tinta, pigmentos dos mais diversos tipos, composições, nuances e tons para seguir compondo, inscrevendo e inscrevendo-me neste trabalho que, de algum modo, se inscreve em mim e produz modos de constituir o campo dos estudos de Ensino Médio. Faz-se importante lembrar que o currículo do Ensino Médio segue sendo pauta da agenda educacional

---

<sup>37</sup> Lina Bo Boardi foi uma arquiteta modernista ítalo-brasileira, naturalizando-se no Brasil após a Segunda Guerra Mundial. Tornou-se uma das mais importantes arquitetas do Brasil conhecida por projetar o MASP e a casa de vidro em São Paulo.

contemporânea com muita intensidade, apartado por medida provisória e adensado por interesses e contornos complexos e competitivos no Brasil (KRAWCZYK, 2011; FERRETTI, 2018; SILVA, 2019a). A utilização da arquitetura nesta etapa, conforme referido, parece tentar vincular o sentido da modernização e da intenção projetual diante de um novo desenho curricular.

Na perspectiva de lançar-me neste estudo para outras possibilidades de compreensão, ainda não evidenciadas, reservo-me o direito de utilizar o conceito de arquitetura em conjunto com o **verbo ação** para propor uma *arquiteturação* deste estudo, pensando em outros modos de compor o que ainda está por vir.

Ao mesmo tempo, nas análises, trato de observar os efeitos deste tempo, com as rupturas e os deslocamentos que toda nova construção propõe. Assim, interrogo em quais condições de possibilidade se apresentam o terreno, as fundações e os alicerces para que a arquitetura curricular tenha sido colocada em ação e definida para o que vem a ser hoje nos diversos contextos escolares nacionais. Ao vincular esta reflexão com os estudos de epistemologia social de Popkewitz (1997), destaco que uma das ideias defendidas pelo autor é a de que as reformas não produzem verdades, nem mesmo são produzidas de modo sequencial e progressista, mas sim, “imersas em relações sociais amplas e mutuamente relacionadas e interligadas” (POPKEWITZ, 1997, p. 259). Na escrita-desenho desta metodologia, tomo a compreensão de Popkewitz para olhar para a implementação no colégio investigado como efeito de relações que operam e funcionam em consonância com os contextos sociais em que estão sendo produzidas.

Ademais, faz-se importante pontuar que a reforma do Ensino Médio foi atravessada pelas fissuras profundas de uma pandemia, triste realidade que resultou em mais de dois milhões de vidas interrompidas no país. Somadas a isso, ocorreram diversas intervenções de cunho social, cultural, econômico, ambiental, etc. no mundo, o que acarretou também a prorrogação do prazo de mais um ano<sup>38</sup> para a implementação curricular nesse intercurso. Assim, novamente inspirada pela arquiteta e professora gaúcha, Iazana Guizzo, trilho um percurso pela poética a partir do território quando se faz arquitetura. Segundo Guizzo (2017, p.2), “não há como um arquiteto desenhar a partir do território (material e imaterial), sem que ele sequer possa encontrar realmente esse território. Mas o que seria encontrar, se não ter um corpo capaz de afetar e de ser afetado?” Guizzo escreve seus projetos de arquitetura influenciada pelo

---

<sup>38</sup> No site do Ministério da Educação aparecia uma linha do tempo com o ano de 2021 como o ano de implementação da reforma. Durante a pandemia, inicialmente, sem nenhuma menção oficial da mudança da data da implementação na mesma linha do tempo surgiu o ano de 2022 como o ano oficial. O estado de São Paulo manteve a implementação em 2021, mesmo sendo um ano subsequente ao do surgimento da pandemia.

pensamento de Spinoza, Deleuze, Guattari e Foucault, para quem conhecer não é a reprodução ou descoberta da verdade científica ou artística (de algum modelo), mas o encontro entre corpos, capaz de criar um terceiro corpo (a criação). Inspiro-me nas ideias da arquiteta para pensar esta *arquiteturação* no trabalho que aqui se compõe.

Dito de outro modo, é disto que se trata este capítulo: de uma *arquiteturação metodológica*, composta por movimentos analíticos para examinar o material. Para compor esse exame, realizei o escrutínio dos documentos, questionários, entrevistas e grupos focais, tentando traçar algumas unidades de sentido a partir das teorizações escolhidas, como mencionei na seção anterior. Busco, na exterioridade dos escritos de estudantes e professores, nos documentos de implementação e na atmosfera que envolve a política do novo EM, questões para interrogar. Uso a exterioridade para perceber o que fica no traçado do desenho, os contornos, as bordas, os cantos, tudo que está na superfície do projeto de uma construção; o que enxergamos no que se mostra, no que fala dentro da dinâmica discursiva e no funcionamento dos acontecimentos cotidianos; o que é colocado em ação. Na sequência, selecionei os excertos de documentos que referem mudanças importantes e estruturais da proposta, especialmente aquelas relacionadas ao currículo, à flexibilidade, às práticas de entretenimento, e aos modos de ser professor e estudante na escola. Procurei cartografar cenários, reportagens, contatos e diálogos meus com os profissionais da escola, para examinar os efeitos das posições de docentes e estudantes no ambiente de implementação.

Traço, também, os efeitos curriculares das mudanças percebidas, sob a perspectiva de Veiga-Neto (2008), entendendo o efeito não como causa e efeito, de modo mecânico, mas como fenômeno que se constitui nas relações que ocorrem em âmbito social, cultural, educacional, econômico, político etc., pensando na escola como instituição produtora da sociedade que a produz. O autor sublinha que, dentre as diferentes instâncias que afetam a educação e que por ela são afetadas, “dão-se relações de causa-e-efeito que, além de complexas, não [são] lineares, muito menos, unidirecionais” (VEIGA-NETO, 2008, p. 3), atualizando-se no efeito do acontecimento:

Nesses casos, quando discuto tais relações tenho recorrido ao conceito deleuziano de *causalidade imanente* a saber, “a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia”. Desse modo, trata-se de uma causa “que se atualiza em seu próprio efeito”, havendo uma “correlação, suposição recíproca entre a causa e o efeito” (Deleuze, 1991, p.46). Resumindo: as relações entre o mundo do currículo e o mundo social mais amplo não são apenas muito intrincadas e complexas; mais do que isso, trata-se de relações em que as implicações entre os elementos em jogo se dão imanentemente (VEIGA-NETO, 2008, p. 3. grifo do autor).

Ao utilizar esta compreensão de *causalidade imanente* mencionada pelo autor, tomo os efeitos das unidades de sentido organizadas como efeitos que atualizam, se integram e se diferenciam, na medida em que o efeito se atualiza em seu próprio efeito em funcionamento no currículo. Os efeitos e acontecimentos analisados aqui pulsam de modo contínuo, simultâneo, sistêmico e operativo no cotidiano da escola.

Como resultado deste movimento analítico, apresentarei, no quinto capítulo, as três unidades de análise para, então, compor a tese. Nesta seção, procurei evidenciar como esmiucei os materiais de pesquisa, tentando compor uma analítica que olha a superfície em um quadro de mudança, constituído historicamente em condições de possibilidade por meio das reformas no Ensino Médio. No próximo capítulo, apresento uma breve leitura do presente, traçando as ressonâncias das políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil.

### 3 RESSONÂNCIAS E POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Figura 9 – *Jogos perigosos*



Jogos Perigosos (1990)

Fonte: *Jogos perigosos*. Enciclopédia Itaú Cultural.

O título *Jogos perigosos*, da obra inserida na abertura deste capítulo, ajuda-me a iniciar este texto sobre as mudanças decorrentes da implementação do Ensino Médio. A figura foi criada na década de 90, quando o artista plástico cearense José Leonilson passa a trazer maiores elementos acerca da fragilidade da vida e das obscuridades humanas em suas obras. Ela me ajuda a ilustrar o panorama da publicação da Medida Provisória 746, transposta na Lei da Reforma do Ensino Médio em 2017, que, assinada pelo ex-presidente Michel Temer, de modo bastante vertical, sem diálogos com os especialistas de educação, instalou a lei da reforma, ocasionando inúmeras notas de repúdio. Não se trata, como nos ensinou Foucault, de ser bom ou ruim, mas de que “tudo pode ser perigoso”. Por isso, a figura auxilia-me a pensar nestes movimentos, desde a assinatura da MP, e também de agora, ao final de 2022, com a conclusão do primeiro ano de implementação da reforma do Ensino Médio em todos os estados brasileiros. Nos excertos a seguir, vemos as reportagens que circulavam antes da implementação, quando a reforma ainda era um projeto a se consolidar no país.

Uma escola que dialogue com a realidade atual, que se adapte às necessidades dos estudantes e os prepare para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico: essa é a proposta do **novo Ensino Médio**. Como destacam Alejandra Cardini e Belén Sanchez, as escolas de nível médio devem “*garantir a toda a população os conhecimentos necessários para enfrentar a transição para a vida adulta, seja pela continuação dos estudos de nível superior, seja pelo ingresso no mercado de trabalho, seja pela vida em comunidade.* (Diego de Oliveira Pinto, Blog Lyceu, 28/06/19, on-line, grifo nosso).

O novo Ensino Médio nem chegou e já virou uma dor de cabeça para professores e gestores. Afinal, diferente da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para Infantil e Fundamental, as orientações para essa etapa são menos detalhadas. Há uma grande indagação sobre estrutura física das escolas, currículos e didática. Para piorar, o debate sobre o novo Ensino Médio está cheio de medos e desconfianças. [...] Muitos deles apontam dificuldades em oferecer cursos formativos em cidades pequenas ou pobres. E, com razão, muitos receiam que as mudanças agravem as já enormes desigualdades educacionais no país” (NOVA ESCOLA, 2019, on-line).

O último ciclo da Educação Básica está na ordem do dia, vivendo um momento de ruptura histórica que vem aquecendo o debate atual sobre a emergência de políticas que possam reconfigurar a formação do jovem. As reportagens veiculadas em dois *sites* educacionais, nas quais constam os excertos apresentados acima, ilustram a proliferação discursiva que vem envolvendo o debate sobre a mudança curricular desde a sua publicação, antes do momento da implementação. A ênfase na formação integral é demarcada nas intencionalidades de desenvolver, conforme as DCNEMs, “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção do seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 2).

Essa pretensão decorre da emergência de formar um sujeito autônomo, capaz, preparado para as mudanças do século XXI, um sujeito a ser produzido neste momento histórico. Nas palavras de Hardt e Negri (2016), “o triunfo do neoliberalismo e sua crise mudaram os termos da vida econômica e política, mas também operaram uma transformação social e antropológica, fabricando novas figuras de subjetividades.” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 21).

A retórica de mudança que apoia o novo Ensino Médio relaciona-se com a narrativa emergente da desconexão entre o que é desenvolvido nos currículos escolares e o que o jovem precisa desenvolver para estar “preparado” para o seu futuro. A discussão aqui empreendida não pretende e não tem a intenção de endossar essa ideia, tampouco de contrariá-la. O que se pretende é promover um debate que problematize o Ensino Médio brasileiro em seu arranjo curricular nos dias de hoje.

Apresento, na primeira seção deste capítulo, os marcos legais da reforma curricular do novo Ensino Médio, realizando um recuo histórico, na tentativa de historicizar a leitura do presente. Na segunda seção, abordo as discussões sobre a emergência de reforma que acompanha e sustenta as mudanças decorrentes da proposta curricular atravessada pela relação público-privada.

### 3.1 A HISTÓRIA DO PRESENTE: BREVE LEITURA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Minha proposta, nesta seção, não é fazer uma história linear, traçando uma narrativa sequencial sobre o passado até chegar aos dias de hoje. Não! Iniciarei pelo presente, movendo-me no sentido de “[...] desenvolver uma espécie de *historicização* [...]” (LOCKMANN, 2014, p. 48, grifo meu), por meio das tramas que compõem o percurso do EM no país, em que a formação técnico-profissional ganha contornos ainda mais evidentes no desenho dos Itinerários Formativos.

Na apresentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no inciso do artigo 208 da Constituição em vigor, pela Emenda Constitucional n. 59/2009, ficou demarcada a intenção de assegurar a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada, inclusive, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Assim, a última etapa da educação básica legitimou-se como direito público, e a progressiva universalidade de sua oferta ainda apresenta desafios no que se refere à sua democratização, conforme previsto no Plano Nacional de Educação, vigente até 2024. Ao citar os dados do Observatório do PNE, Lucchesi (2018) menciona que, até 2016, o desafio dessa emenda constitucional ainda não havia sido alcançado, pois a melhora “no fluxo escolar no

Ensino Fundamental fez aumentar o número de matrículas do Ensino Médio, mas não garantiu a permanência dos alunos” (LUCCHESI, 2018, p. 134).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, inclusas do Parecer CNE/CEB 07/2010, reforçaram com centralidade essa premissa, que, juntamente com o PNE 2011-2021, demarcou a universalização do ensino da educação infantil ao EM como trajetória a ser percorrida, propondo discussão efetiva com metas que assegurassem essa realidade objetivamente (KUENZER, 2005). De algum modo, a história do Ensino Médio foi se constituindo como este intermeio que encerra a educação básica e, ao mesmo tempo, leva a outra etapa da vida, em caráter propedêutico, sendo meio para algo que é subsequente, como o ingresso no mundo do trabalho ou no ensino superior. Em estudo recente sobre o Ensino Médio, Weinheimer (2019) destaca que o nome “médio” remete “[...] a algo que está entre dois extremos, um intermediário, um ponto em que é possível percebermos tanto a distância já percorrida quanto aquela que precisaremos percorrer até o fim.” (WEINHEIMER, 2019, p. 16).

A aprovação da Medida Provisória 746, que logo se transformou na Lei 13.415/2017<sup>39</sup>, tornou-se vigente no país, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujas especificações mencionei anteriormente. Decorrente dessas alterações importantes na legislação no que se refere à organização curricular do novo EM, pode-se mencionar a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que institui a política de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A partir dessa aprovação, conforme o artigo 36 da LDB:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Na arquitetura curricular proposta, os itinerários formativos devem ser organizados pelas seguintes áreas: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, complemento que merece destaque, pois muda a nomenclatura, retirando da área a ênfase nas tecnologias para sociais aplicadas; Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas

---

<sup>39</sup> A Lei 13.415/2017 “altera as Leis nº 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”. (BRASIL, 2017).

tecnologias; e Formação Técnica Profissional como quinto itinerário previsto em Lei. Ainda, no artigo 36, no seguinte parágrafo:

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (BRASIL, 2017).

Essa referência aos itinerários integrados é mais uma das opções de flexibilização que a nova legislação permite. Nas demarcações da nova legislação, vemos ganhar ênfase a formação do sujeito empreendedor, com vistas à sua realização pessoal, em uma racionalidade já sublinhada por Dardot e Laval (2016, p. 331), em que um *neossujeito* se constitui “[...] empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). Na sequência do lançamento do novo EM, com marcada recorrência, reportagens e manchetes veicularam a retórica das possibilidades de escolha dos jovens. Nas publicações veiculadas pela mídia no decorrer de 2022, ano de implementação compulsória da reforma em todo o país, é possível observar como a implementação vem sendo descrita.

**Figura 10 – Excertos de reportagens – Implementação do Ensino Médio no Brasil, 2022**

 Educação | 2 de agosto de 2022 | 08:08

## **Escolha para quem? Novo Ensino Médio aprofunda abismo entre redes pública e privada**

*Enquanto docentes da rede pública ainda tentam se adaptar, em meio a remanejamentos e falta de formação, rede privada amplia oferta e faz parcerias com universidades*

**Enquanto escolas públicas e privadas estão iniciando a implementação, a rede SESI já tem 28% das unidades com o novo modelo**

**Novo Ensino Médio começa a ser implementado neste ano**  
*Novo Ensino Médio foi aprovado por lei em 2017 com a meta de tornar o ensino mais atrativo. Segundo Vitor de Abgelo, presidente do Consed, aumento de pelo menos cinco horas na carga horária já será uma das mudanças. [EDUCAÇÃO](#) /*  
**Da Agência Brasil. 01/02/2022 - 14H30 (ATUALIZADO EM 01/02/2022 - 14H30)**

## Podcast mostra professores confusos e alunos inseguros com novo ensino médio

Podcast mostra como fica a etapa com as alterações e como estudantes e profissionais estão lidando com as mudanças

**SÃO PAULO** O Folha na Sala desta terça (14) mostra quais são as principais mudanças no ensino médio, que passa por uma das suas maiores reformas das últimas décadas e tem confundido professores e gestores sobre sua implementação e estudantes sobre seu futuro.

**Fonte: Sistematizada e agrupada pela autora.**



**Fonte: Nova Escola.**

Em SP, falta professor em 17% das aulas do novo Ensino Médio público

**ESTADÃO** conteúdo

04/06/2022 08h05

O novo Ensino Médio implementado na rede estadual de São Paulo enfrenta falta de professores e menos oportunidades de escolha para os estudantes mais pobres. É o que aponta um estudo realizado por pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade.

**Fonte: Jornal Estadão - Sistematizado pela autora.**

Ao selecionar as diversas reportagens que marcam a implementação do Ensino Médio no ano de 2022, destaco as marcas da desigualdade social, bem como a referência a um processo de implementação na sequência de um período pandêmico, em que a adaptação de professores e estudantes se tornou um enorme desafio. Nas reportagens sobre a Rede Sesi no Brasil e em alguns estados, observamos o aumento da abertura de colégios em que o currículo realizará a oferta do (novo) Ensino Médio.

**Figura 11 – Excertos de reportagens – Implementação do Ensino Médio no Brasil, 2022, Marcas da desigualdade**



**Fonte: Reportagens sistematizadas pela autora.**

A proliferação discursiva que vem acompanhando a reforma do Ensino Médio nas mídias, ao mesmo tempo em que destaca a pauta na agenda educacional atual, evidencia os níveis de insegurança e por vezes despreparo que os educadores das escolas mencionam viver em uma implementação que movimenta os contornos curriculares no que se refere à estrutura e oferta educacional. Além disso, há notícias que mencionam abertura de novas escolas na Rede Sesi, citando o itinerário técnico profissional e o projeto de vida como diferenciais que se aproximam das pretensões da reforma.

Há diversos argumentos que sustentam e motivam o debate sobre as necessárias mudanças na etapa do Ensino Médio; alguns deles, segundo Pereira (2018), são “os resultados insatisfatórios”, embasados nos seguintes dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Ideb estagnado desde 2011; desempenho em português e matemática em 2018 era menor que em 1997; 1.7 milhões de jovens de 15 a 24 anos não estudam e nem trabalham; 82% dos jovens de 18 a 24 estão fora do ensino superior; o Ensino Médio virou preparação para o ENEM. (PEREIRA, 2018, p. 17).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”, em conjunto com a Lei 13.415/2017, que altera artigos importantes da Lei 9.494/1996 – LDB sobre o novo EM, prevê que, a partir da publicação e homologação da BNCC, as instituições de ensino de todo o país teriam dois anos para realizar a implementação do novo currículo. Cabe salientar que a BNCC foi disponibilizada, até sua última publicação, em três versões (extraoficiais) diferentes e aprovada em duas etapas. Primeiramente, foi aprovada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme Cury, Reis e Zanardi (2018) afirmam:

No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo, a partir de sua terceira versão, um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 8).

Exatamente um ano e 13 dias depois, em 28 de dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada, consolidando o início do planejamento da implementação do novo EM. Importa salientar que o Programa do Novo Ensino Médio foi lançado no país em 2018, seis meses antes, com a publicação da Portaria de nº 649, de 10 de julho de 2018, que “institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação” (BRASIL, 2018). Essa medida para dar início ao Programa antes da publicação oficial da BNCC do EM possivelmente impulsionou a aprovação do documento ainda em 2018, dias antes de o presidente Jair Bolsonaro assumir o governo.

As diretrizes do Programa do Novo Ensino Médio foram descritas em seis capítulos e 16 artigos de encaminhamentos sobre o processo de adesão, dos quais destacarei dois artigos que tratam dos objetivos centrais da proposta.

DO PROGRAMA: Art. 1º É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais. (BRASIL, 2018, *on-line*).

No 2º Artigo, composto por três incisos, a Portaria propõe a realização das seguintes ações para a adesão ao Programa:

I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria; II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria; III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. (BRASIL, 2018, *on-line*).

As escolas deveriam iniciar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLIM), juntamente com o cronograma de implementação, no ano seguinte ao da publicação da BNCC, devendo o novo currículo entrar em vigor até dois anos a contar da data da publicação oficial (28/12/2018). Um pouco mais de um mês antes da publicação da BNCC do EM, a Resolução de nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, foi publicada, definindo uma estrutura curricular para essa etapa com organização diferente da etapa do Ensino Fundamental, conforme o art. 10, o qual refere que “os currículos do Ensino Médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente [...]” (BRASIL, 2018, p. 5).

Diante disso, com a publicação das DCNEMs e da BNCC do EM, vê-se oficialmente no Brasil a descontinuidade da organização curricular da Educação Básica. A BNCC, na etapa da Educação Infantil, está organizada por campos de experiência; no Ensino Fundamental, por áreas do conhecimento e componentes curriculares; e, no Ensino Médio, por Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF), com a configuração de 13 disciplinas obrigatórias para a organização de 40% do currículo para FGB e 60% para itinerários flexíveis. As rupturas que demarcam a diferenciação entre as etapas demonstram a frágil articulação na elaboração do documento normativo de abrangência nacional. Santos, D. (2020), em estudo mencionado anteriormente, assinala que a BNCC se descreve como documento de caráter normativo, ao mesmo tempo em que menciona “não ser o currículo”, dando ênfase à sua condição de Base Nacional.

Ao tomar a BNCC como uma política neste estudo, compreendo, em proximidade com as ideias de Stephen Ball, Maguire e Braun (2016), que a política pode ser entendida “como textos” e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como “[...] processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 13). Nessa discussão, a política produz e é produzida pelos sujeitos que nela e com ela estão envolvidos; ela é constantemente reconfigurada.

Esses processos de decodificação operam as práticas que compõem os marcos legislativos. A página [www.novoensinomedio.mec.org](http://www.novoensinomedio.mec.org) organizou o marco legal da reforma e reuniu toda a regulamentação, que sistematizei no Quadro 8. Estes documentos regulam e normatizam o Ensino Médio no Brasil a partir de suas publicações.

**Quadro 8 – Marco legal da reforma do Ensino Médio (2017-2018)**

<b>Lei 13.415/2017</b> <b>Lei 9.394/1996</b> <b>Resolução de nº 3 CNE/CB</b>	Altera a Lei de Diretrizes e Bases para implementação do Novo EM Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEMs).
<b>Portaria nº 1.432/2018</b>	Portaria que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos.
<b>PNE – Plano Nacional de Educação</b>	Sancionado como lei em 2014, o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (até 2024).
<b>Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018)</b>	Institui e estabelece diretrizes e parâmetros para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.
<b>Portaria nº 1.023/2018</b>	Portaria da avaliação de Impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.
<b>Portaria nº 1024/2018</b>	Portaria do Programa Dinheiro Direto na Escola para unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.
<b>Resolução FNDE nº 21/2018</b>	Instrumento legal que regulamenta os moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio.
<b>Documento Orientador Programa de Apoio ao Novo EM</b>	Documento que detalha as diretrizes, parâmetros e cronograma, a fim de orientar a plena implementação do Novo Ensino Médio.
<b>Sistematização do Seminário do Itinerário de EFTP</b>	O documento é o resultado das discussões realizadas no Seminário Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, organizado pelo MEC, que teve como tema central a implementação deste tipo de itinerário formativo.

**Fonte: [www.ensinomedio.mec.gov.br](http://www.ensinomedio.mec.gov.br).**

Na composição de sua nova organização curricular<sup>40</sup>, o Ensino Médio<sup>41</sup> deverá contar com 3.000 horas até 2022. A Formação Geral Básica obrigatória não poderá ultrapassar 1.800

<sup>40</sup> As Diretrizes Nacionais do Novo Ensino Médio (DCNEMs) pontuam a implementação de 1.000 horas até 2022, com a ampliação progressiva para 1.400 horas em todas as escolas brasileiras que ofertarem essa etapa da Educação Básica.

<sup>41</sup> Na Lei 13.415/2017, no Art. 10: Os currículos do Ensino Médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente. Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da

horas; Língua Portuguesa e Matemática são componentes obrigatórios nos três anos; as 1.200 horas da primeira etapa de implementação deverão ser destinadas aos Itinerários Formativos das cinco áreas dos conhecimentos, e a oferta de pelo menos dois itinerários deverá ser realizada nos estabelecimentos de ensino. A legislação prevê um aumento progressivo de 3.000 horas para até 4.200 horas nos três anos do EM, o que significa que no futuro os itinerários formativos deverão ser ofertados em um total de 2.400 horas, dobrando a carga horária da proposta inicial de implementação.

Segundo Silva (2011, p. 35), “a partir do final dos anos 1990, iniciam-se intensos movimentos de reformas e novas possibilidades organizativas” para o Ensino Médio. O autor diz, ainda, que um conjunto de apontamentos vinha ocorrendo nessa época em âmbito nacional, tomando como alvo um novo Ensino Médio, a partir de eixos orientadores – a inovação, a flexibilidade e a heterogeneidade –, com vistas à apropriação do caráter tecnocientífico do curso (SILVA, 2011). A partir dessas ideias, os rastros da flexibilidade advindos de movimentos de reformas anteriores, neste tempo, ganham novos contornos e novas dimensões.

Em sintonia com estas discussões, no *site* (página virtual) do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, consta uma linha do tempo que menciona “os principais marcos da construção democrática da BNCC, da constituição de 1988 à homologação em 2017” (MOVIMENTO PELA BASE OBSERVATÓRIO, 2021). No período de 1988 a 2014, estão descritas, no mesmo *site*, “as leis que garantem a BNCC”, a saber:

- 1) Constituição Federal de 1988;
- 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996;
- 3) 1997-2013 - Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais: de 1ª a 4ª série, de 5ª a 9ª série e do Ensino Médio;
- 4) Plano Nacional de Educação. (MOVIMENTO PELA BASE OBSERVATÓRIO, 2021).

No portal do Movimento pela Base, os documentos citados, juntamente com outras legislações, são mencionados como o conjunto de políticas que visaram a garantir a elaboração da BNCC nesta configuração do EM, em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos optativos (das áreas do conhecimento e técnico profissional). Este desenho curricular ampliou e fortaleceu as oportunidades de convênios e parcerias entre a iniciativa pública e privada.

A BNCC do Ensino Médio, homologada em 2018, um ano depois da Base do Ensino Fundamental, conforme já mencionado, está organizada em três partes no recorte da etapa do

---

prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

EM:

Apresentação

I. Introdução; II. A Estrutura da BNCC; III. A etapa do Ensino Médio.

No Capítulo III, encontram-se as seguintes seções, das quais transcrevo alguns excertos.

Quadro 9 – Excertos da BNCC

(continua)

SEÇÕES BNCC DO EM	EXCERTOS/SÍNTESES
O Ensino Médio no contexto da Educação Básica	<p><b>O Ensino Médio</b> é a etapa final da Educação Básica, <b>direito público subjetivo</b> de todo cidadão brasileiro.</p> <p>[...] Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros <b>grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes</b>, respondendo às suas aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018, p. 461; grifos meus).</p>
A BNCC do Ensino Médio	<p>“A BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB” (BRASIL, 2018).</p>
Currículo: BNCC e Itinerários	<p>[...] “as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes.</p> <p>[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 471).</p>
Língua Portuguesa e Matemática <sup>42</sup>	<p>Já no que tange à Língua Portuguesa, esse componente – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).</p>

<sup>42</sup> Conforme a BNCC, as habilidades desses componentes “também serão organizadas, como no Ensino Fundamental, por campos de atuação social, sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola” (BRASIL, 2018, p. 477).

Quadro 9 - Excertos da BNCC

(conclusão)

SEÇÕES BNCC DO EM	EXCERTOS/SÍNTESES
Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias	“A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a serem exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2018, p. 473).
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	“[...] no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (BRASIL, 2018, p. 548).
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	“[...] a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias” (BRASIL, 2018, p.537).
Matemática e suas Tecnologias	[...] “no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, conforme anteriormente anunciado. Nesse contexto, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, envolvidos em diferentes graus, dados por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 518).

Fonte: Elaboração da autora, com base na BNCC do EM (BRASIL, 2018, grifos meus).

A BNCC do Ensino Médio é demarcada como um documento de caráter normativo, plural e contemporâneo, que “deve orientar os rumos da Educação Básica no país”. Para Ferretti (2018), essa política restringe as perspectivas curriculares no que se refere à pluralidade e à diversidade de uma matriz curricular; nas palavras do autor: a “instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo” (FERRETTI, 2018, p. 27). Entretanto, embora não se configure como currículo, a BNCC assume um lugar de orientação para a construção dos currículos, com foco na garantia das *aprendizagens essenciais* e na responsabilidade com o desenvolvimento da *educação integral*.

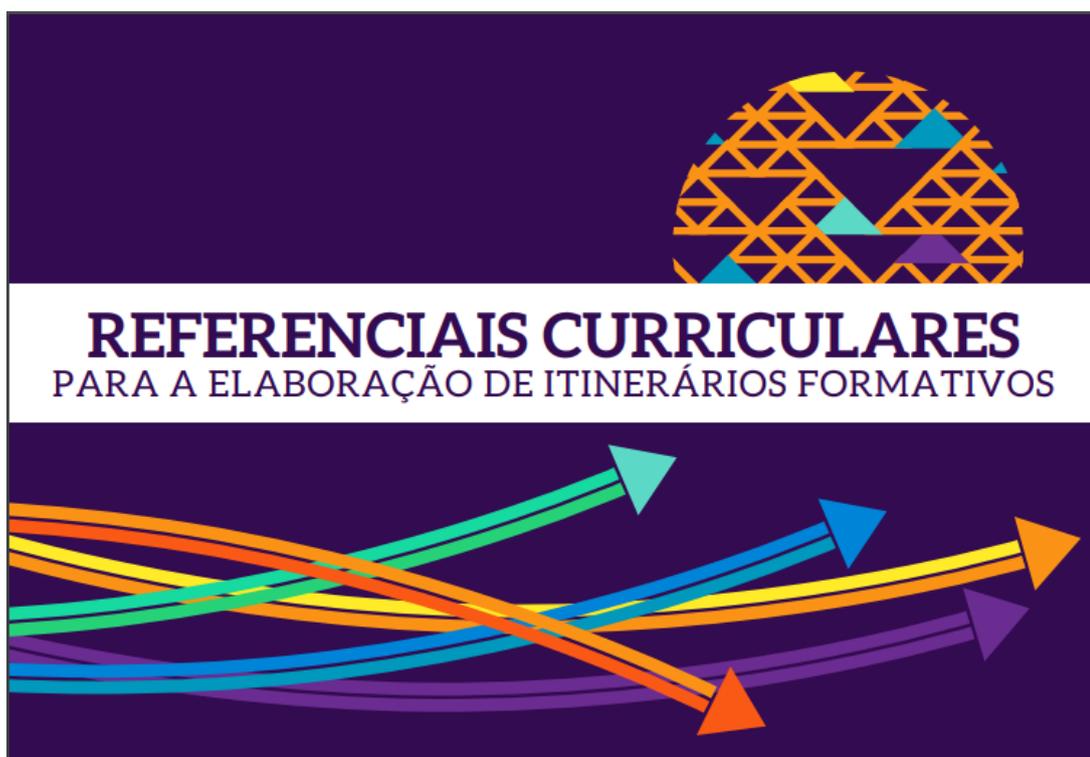
A criação de marcos legais para a operacionalização dessa legislação deu origem à publicação de outro conjunto de referenciais importantes para a implementação da nova proposta, que fazem parte do Marco Legal da Reforma. Destaco a seguir, por entender que trazem os desenhos da nova proposta, dois guias que estão anexados aos documentos de implementação: o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Imagem 1) e o Referencial para Elaboração dos Itinerários Formativos (Imagem 2).

**Imagem 1 – Guia de implementação do novo Ensino Médio**



**Fonte: Brasil, MEC (2018).**

Imagem 2 – Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos



Fonte: Brasil, MEC (2018).

Imagem 3 – Objetivos dos itinerários formativos



Fonte: Brasil, MEC (2018).

As demais peças da campanha publicitária para a divulgação do Novo EM tiveram grande repercussão na mídia, envolvendo *youtubers*, jovens estudantes e a apresentação de uma

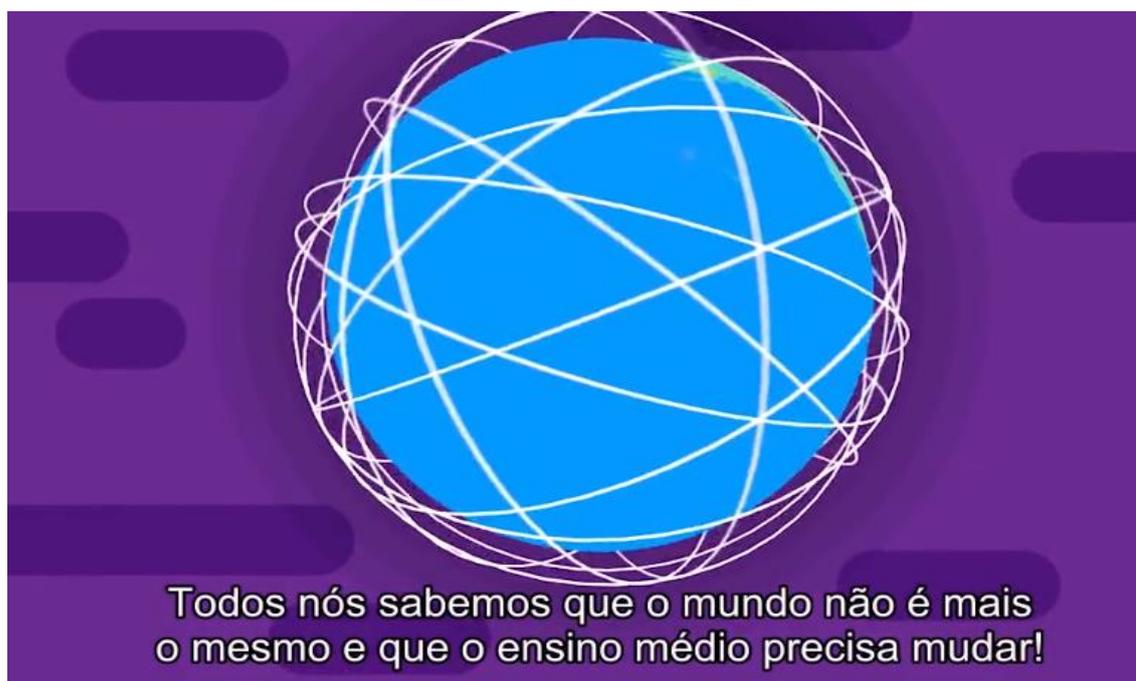
pesquisa que, segundo o MEC, foi realizada ouvindo os estudantes, induzindo-os a fazer reverberar e produzir essa vontade de verdade sobre as necessidades de reformas. No livro *A customização curricular*, Silva (2019a) problematiza a retórica individualizante no apelo publicitário divulgado para o lançamento da reforma, organizado pelo governo. Frases como “*agora sou eu quem decido o meu futuro*” (BRASIL, 2018) são assinaladas pelo autor para evidenciar como a proposta pode operar em um plano de individualização da trajetória do jovem no que se refere à nova política de currículo, acentuando a pressão por rendimento, ao mesmo tempo em que delega à juventude contemporânea o gerenciamento de sua liberdade (SILVA, 2019a).

Em outra publicação sobre o novo Ensino Médio, Pedro de Souza (2018), a partir do curso *Nascimento da biopolítica*, ministrado por Foucault, toma as linhas fundamentais da visão do filósofo no que concerne ao vínculo entre educação e neoliberalismo. Segundo ele, pode-se observar um “[...] processo de subjetivação neoliberal induzido pela propaganda governamental ao estudante do Ensino Médio”. (SOUZA, 2018, p. 172).

Em 2016, logo após a publicação da MP-746/16, entre várias cenas destacadas, aparece a de um estudante em um grande auditório com paredes escuras, repetindo sempre a mesma frase: “*Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova*”. Outro estudante, em uma cena subsequente, diz: “*Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo*”. Essas frases, ditas por jovens sobre o novo currículo, tornam-se artefatos de uma produção discursiva que produz o que poderá ser o novo EM (SOUZA, 2018). Para a autora Nora Krawczyk (2011), “o currículo do Ensino Médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido” (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

O Ensino Médio parece constituir-se como uma etapa de finalização da Educação Básica, em que atravessamentos, disputas e interesses operam de variados modos, em múltiplos tensionamentos, ancorados na retórica da crise e da necessidade de mudança. No *site* do MEC, referido anteriormente, em espaço na página de abertura no *link* “Conheça o novo Ensino Médio”, abre-se um vídeo (sem a necessidade de clicar o *play*) em que o narrador diz: “Todos nós sabemos que o Ensino Médio não é mais o mesmo e que o Ensino Médio precisa mudar”.

**Imagem 4 – Site do MEC (Parte um)**



Fonte: Brasil, MEC (2018).

**Imagem 5 – Site do MEC (Parte dois)**



Fonte: Brasil, MEC (2018).

Em seguida, diz-se que, “em geral, a escola é desinteressante para os jovens e poucos aprendem o necessário”. Uma imagem mostra, supostamente, um estudante dormindo em cima de uma classe, no que pode estar representando uma sala de aula. Logo acima da imagem do suposto aluno, ao fundo, à direita, uma figura em formato retangular. Dentro desse retângulo, aparecem vários símbolos, letras e imagens soltas, o que pode remeter a uma lousa ou a um quadro. Esta cena está composta com a descrição de que a escola “é desinteressante para os jovens”, de tal modo que, na figura, o aluno dorme debruçado na classe.

Discussões sobre as escolhas curriculares e suas vinculações e implicações para o futuro do jovem não são atuais. A política educacional voltada ao Ensino Médio vem sendo marcada, ao longo da história, pelo “[...] dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe em escolas de currículos e conteúdos”. (NASCIMENTO, 2007, p. 78). A ênfase, então, estaria em um ensino voltado ao desenvolvimento intelectual para os mais abastados financeiramente, e aos conhecimentos técnicos profissionais (de abordagem mais imediata) do mundo do trabalho para aqueles com menores condições socioeconômicas. Essa perspectiva expressa o caráter seletivo e a vulnerabilidade que historicamente vêm pontuando as desigualdades sociais nesse nível de ensino.

Sobre a história do Ensino Médio no Brasil, Kunzer (2010) diz que ela “[...] revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico”. (KUNZER, 2000, p. 13). Essa ênfase demarcada por Kunzer (2010) em certa necessidade de “entrega” ou de definição do que o EM precisa “ser” ou “realizar” junto ao jovem na finalização da educação básica segue presente nas discussões atuais da reforma do Ensino Médio. Nascimento (2007, p. 79) observa que, no início de 1930, “[...] o processo de consolidação no Brasil da ordem econômico-social se intensificou com a expansão da industrialização e as consequentes transformações na sociedade, dando nova forma às suas instituições político-sociais”.

Com a dependência financeira do país vinculada ao sistema internacional, a concentração de riqueza seguiu mantida para uma minoria privilegiada em determinadas regiões do Brasil. Assim, uma grande parte da população seguiu historicamente excluída do acesso às pautas econômicas, políticas e sociais, mesmo com a qualificação e o avanço elevado da produção no país (NASCIMENTO, 2007). Com o acelerado processo de industrialização e modernização, o crescimento e o interesse pelo processo de escolarização tornaram-se uma demanda para todos os grupos sociais.

Dado o contínuo aumento do processo de urbanização, certos tipos de comportamento social passaram a ser esperados da população devido à expansão industrial, que intensificou a procura por mão de obra qualificada (NASCIMENTO, 2007). É nessa situação que as elites intelectuais brasileiras, juntamente com os principais líderes políticos da época, se mobilizaram para reivindicar as reformas e o alargamento do sistema educacional brasileiro.

Cury, Reis e Zanardi (2018) defendem que a revolução de 30, no que se refere ao ordenamento jurídico e normativo, trouxe muitas alterações significativas ao quadro curricular até então existente:

O ano de 1931 traz pelo menos três importantes mudanças: a (re)introdução do ensino religioso nas escolas oficiais em nível nacional pelo Decreto n. 19.441, de 1931, a oficialização dos estabelecimentos do ensino secundário [...], a criação do Conselho Nacional de Educação pelo Decreto n. 19.850, de 1931, órgão consultivo e opinativo do Ministério da Educação e Saúde Pública, de cujas atribuições fazia parte *firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário e superior*, de tal modo que nelas os *interesses do país* se sobrepujassem a qualquer outro. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 27, grifos dos autores).

Ao analisar esse mesmo recorte temporal, Nora Krawczyk (2011), em artigo onde reflete sobre o Ensino Médio no Brasil no início da década passada, diz que foi no período da ditadura de Getúlio Vargas, mais especificamente na década de 30, que o crescimento das forças econômico-sociais se acelerou, vinculando-se às atividades urbano-industriais e configurando-se em uma organização nacional-desenvolvimentista. Com o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, foi instituída a Reforma de Francisco Capanema, então ministro da Educação; que deliberou um conjunto de Leis Orgânicas<sup>43</sup> que instituíram diversas modificações no ensino secundário e deu outras providências. Foi com essa proposta, na época, que o ensino se configurou em séries, a partir de um novo arranjo curricular, compondo em duas etapas a educação secundária: Ensino Fundamental, de cinco anos, e o Ensino Complementar, de dois anos.

Os contornos curriculares remetiam a uma abordagem enciclopédica, com níveis de exigência para aprovação que faziam do ensino secundário uma etapa de educação destinada à elite (NASCIMENTO, 2007). Essa realidade demarcava e acentuava a divisão das modalidades de ensino endereçadas a coletivos sociais distintos. Conforme observado por Nascimento (2007, p. 81), “o dualismo entre ensino propedêutico e profissional no ensino secundário foi

---

<sup>43</sup> No período entre 1934 e 1945, o Ministério da Educação instituiu algumas Leis Orgânicas importantes de serem mencionadas aqui, são estas: O Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cujo objetivo foi organizar o ensino industrial; o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos – o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

confirmado na carta de 1937, na qual fica claro que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos, os desvalidos da sorte”.

Diante disso, a Constituição da época promulgou um regime de colaboração entre o Estado e a indústria, no sentido de desenvolver e criar sistemas nacionais que formassem pessoas para ocupar as vagas abertas pelo mercado industriário. Dessa forma, anos mais tarde, ocorreu a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, exarada em 1942, no contexto do governo de Vargas. Conforme destacou Chagas (2019), nessa nova normativa, o texto evidenciava o ensino propedêutico direcionado às classes médias e altas, sem oportunizar a inserção das classes populares na Educação Superior, somente cabendo a esses públicos o ensino técnico.

O Decreto-lei de nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que delineou a configuração do ensino industrial, lançou a seguinte proposta:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942).

Esse decreto demarca o necessário envolvimento das indústrias em subsidiar a formação profissional de seus empregadores, deslocando a responsabilização do desenvolvimento profissional do Estado para os empregadores. Uma vez que o ensino não conseguia atender as necessidades da indústria na formação do aluno e o Estado não conseguia subsidiar tais necessidades, encontrou-se essa estratégia de desenvolvimento do trabalhadores na escola da indústria, conforme evidenciado por Romanelli (1986, p. 155): “esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente” (ROMANELLI, 1986, p. 155). Também “[...] no ano de 1942 foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai – e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac.” (KRAWCZYK, 2011, p. 758). Foi naquela mesma oportunidade que o empresariado brasileiro passou a assumir com maior ênfase a formação dos jovens, qualificando a mão de obra, com contribuição e parceria do governo federal<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Para fins de registro é importante destacar que o Sistema “S” foi fundado no dia 22 de janeiro de 1942, quando teve seu início por meio da criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, a partir do decreto do então Presidente Getúlio Vargas. O SESI- Serviço Social da Indústria foi criado em 1946, e atende indústrias e trabalhadores em gestão da Segurança e Saúde no trabalho (SST) e na promoção da saúde e educação dos trabalhadores, seus dependentes e comunidade. Neste estudo debruzei-me sobre a implementação de currículo do (novo) Ensino Médio em uma unidade pertencente a Rede Sesi que fica localizada na região de Goiás.

Depois do governo Vargas, a Constituição de 1946 estabeleceu que a União deveria elaborar e determinar bases e diretrizes para a educação nacional. A LDB, em sua primeira proposta, aprovada e promulgada em 20 de dezembro de 1961, na Lei nº 4.024, configurou o ensino secundário em duas etapas: o Ginásio, com duração de quatro anos, e o Colegial, com três anos, incorporando na política quatro cursos para o ensino técnico: industrial, agrícola, comercial e formação de professores (BRASIL, 1971). Para Nascimento (2007), foi nesse período que o ensino profissional foi interligado ao sistema regular de ensino pela primeira vez; embora sem o rompimento com o dualismo estrutural, alcançou-se “plena equivalência” entre os cursos.

O mesmo autor refere que, em 1964, com o regime militar no país, os interesses no capital começam a ascender (NASCIMENTO, 2007). Cinco anos depois, o Decreto-lei nº 616, de 9 de junho de 1969, institui o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), cuja fundação esteve vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Sua finalidade era aperfeiçoar técnicos, docentes, dirigentes especializados, diretores e supervisores de escola. O Centro tinha como proposta dar apoio na capacitação de recursos humanos, tendo em vista o desenvolvimento do país. Entretanto, importante salientar algumas reformas ocorrem no período do regime militar, sendo uma delas: a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971), tornando obrigatório o ensino profissionalizante no 2º grau (NASCIMENTO, 2007).

Para Sfreddo (2019, p. 74-75), “o regime militar, marcado pela ênfase no desenvolvimento econômico do país, fomentou uma perspectiva educacional em viés liberal, orientada pelos princípios da teoria do capital humano”, tendo “como base o pressuposto da eficiência e da produtividade, inspirada nos princípios da racionalidade tecnicista”. Em contexto subsequente, a LDB de 1971 funde os cursos Primário e Ginásio e amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos. Nos seguintes artigos, percebe-se a demarcação da educação profissional na legislação: “§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial” (BRASIL, 1971), organizada do seguinte modo: “a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial” (BRASIL, 1971). Essa divisão visava a organizar o ensino secundário, intitulado de 2º Grau na época, com ênfase para iniciação e habilitação ao ensino profissional, conforme refere o §2º sobre a parte da formação especial do currículo (BRASIL, 1971):

[...] terá os objetivos de sondagem de aptidões à iniciação para o trabalho, a) no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

O percurso do Ensino Médio brasileiro foi marcado, com maior ou menor ênfase, desde a sua invenção, pela prerrogativa do ensino e da formação técnica profissional como um ponto a ser debatido e desenvolvido nessa etapa. No mesmo contexto, na década de 70, segundo Rachid (1979), ocorreram as diversas medidas intencionais de formação de trabalhadores para os vários setores econômicos, o que ocasionou o fortalecimento da relação do Ministério do Trabalho com o Ministério da Educação, ocorrendo em sequência “[...] a criação do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra, aglutinando os diferentes órgãos de formação profissional e estabelecendo normas e diretrizes para a definição da Política Nacional e Desenvolvimento de Recursos Humanos” (RACHID, 1979, p.73). Essa ação buscou, ainda, “a harmonização com a educação permanente, tendo como meio o desenvolvimento econômico e social e, como meta, o homem brasileiro” (RACHID, 1979, p. 73).

Desde a metade dos anos 90, conforme afirmou Krawczyk (2011), a expansão do Ensino Médio público brasileiro ocorreu de maneira expressiva. A inserção da nova LDB (Lei nº 9394/1996) no contexto de reformas educacionais estabeleceu políticas importantes relativas ao Ensino Médio. Entretanto, a ênfase de investimento na época estava no Ensino Fundamental, e cada estado deveria arcar com a expansão desse nível na sua região (NASCIMENTO, 2007). Assim, foi no contexto histórico da pós-Constituição Federal de 1988 que a LDB foi debatida e constituída. No mesmo contexto, em âmbito internacional, inúmeros movimentos, como programas e propostas que visavam à erradicação do analfabetismo, foram sendo publicados, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNICEF, 1990), e a Declaração de Salamanca, de 1994. Todos esses movimentos tinham por intenção reduzir e minimizar as fragilidades educacionais.

Novamente, aqui é importante referir que a história da flexibilização do Ensino Médio não é uma questão nova em nosso país. A LDB (Lei nº 9394/1996), em sua proposta, já apresentava elementos de flexibilização, assim como a interface da relação público-privada e sua vinculação com questões relacionadas à educação. Nesse sentido, o cenário histórico e político que vem se constituindo estruturalmente contribui para o estreitamento cada vez maior da relação público-privada, conforme apontam estudos coordenados por Peroni (2013): “é o que verificamos em nossas pesquisas sobre a relação público-privada em que as instituições

privadas cada vez mais influenciam as políticas nacionais em todos os níveis, desde a política nacional até a escola” (PERONI, 2013, p. 17).

Segundo Stephen Ball (2001) em âmbito mundial, observavam-se variados movimentos em curso com relação à redefinição do papel do Estado, por meio de parcerias público-privadas, em ações como a contratação de serviços do Estado para fornecedores privados, parceria com empresários para resolver problemas sociais recorrentes, além de consultorias para avaliar políticas (BALL, 2001) Esses movimentos acentuaram-se muito no Brasil nos últimos anos, especialmente no que concerne ao Ensino Médio.

Nas políticas atuais do (novo) Ensino Médio, os docentes têm sido posicionados como professores que precisam abrir mão de uma postura mais direcionadora, em direção a um lugar de atuação mais mediador e orientador no desenvolvimento instrucional das práticas. Krawczyk e Ferretti (2017) destacam as mudanças no conteúdo curricular e nos contornos da formação docente:

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido, amplo e crítico, ou sua secundarização. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

Ancorada nas ideias dos autores, penso que o trabalho docente com ênfase na instrumentalização se preocupa mais em desenvolver e capacitar para uma demanda prática e funcional, em detrimento de aspectos como reflexão, fruição e desenvolvimento intelectual, que parecem ficar secundarizados, em sobreposição a uma demanda de formação prática. Silva (2017) destaca que as mudanças presentes nas reformas do EM referentes à Lei 13.415/17 foram instituídas como possibilidades por meio de um discurso de crise, vinculado a princípios utilitaristas acerca do conhecimento, “ancorados nos pressupostos do investir, do inovar e do empreender” (SILVA, 2011, p. 547). Assim, por meio da retórica da crise, dos índices de evasão e da não sintonia do currículo bacharelesco com as necessidades do mundo contemporâneo, justificam-se deslocamentos bruscos e levianos, se considerados do ponto de vista de uma formação mais crítica, consistente e conceitual para os jovens estudantes.

Ao direcionar-me novamente às políticas educacionais, relembro que o Conselho Nacional de Educação exarou a Resolução CNE/CP Nº 2019, que trata das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cujas alterações preveem o desenvolvimento de competências específicas aos docentes para que possam

trabalhar a partir das intencionalidades da BNCC. De vários modos, as aprendizagens essenciais da BNCC precisam ser garantidas aos estudantes nos estados nacionais por meio do trabalho.

Sobre a Resolução, no anexo, estão textos organizados em oito capítulos, a saber: **I – O Objeto da Lei** – que trata das definições, objetivos e competências a serem desenvolvidos pelos licenciandos durante a formação. **II - Dos fundamentos e da política da formação docente** – que pontua aspectos políticos a serem assegurados no desenvolvimento da formação docente. **III- Da organização curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente** – que descreve os contornos e os princípios norteadores a serem garantidos e organizados no currículo para que o licenciando tenha o desenvolvimento formativo em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC. **IV- Dos Cursos de Licenciatura** – que refere os agrupamentos das licenciaturas em Grupo I, II e III e normatiza a distribuição das cargas horárias de acordo com as competências profissionais e práticas específicas. **V- Da Formação em segunda licenciatura** – que dispõe sobre a distribuição de carga horária para a certificação de segunda formação. **VI - Da Formação Pedagógica para Graduados** – que descreve a distribuição da carga horária de Formação Pedagógica a ser cursada para graduados não licenciados com vistas à habilitação no magistério. **VII - Da Formação Para Atividades Pedagógicas e de Gestão** – que dispõe sobre as modalidades de formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica. **VIII - Do Processo Avaliativo Interno e Externo** – que trata das modalidades de avaliação interna e externa no que se refere aos instrumentos e aos órgãos que devem desenvolver e conduzir o processo avaliativo. **IX - Das Disposições Transitórias e Finais** – que fixa o limite de até dois anos, a partir da publicação da Resolução, para a implantação da política nas Instituições de Ensino Superior (IES), entre outras adequações acerca da implementação das normativas anteriores e sobre as adequações dos currículos dos licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução anterior (BRASIL, 2019).

No documento, no Capítulo 1, Art., 4, há referência a um conjunto de competências que deverão ser desenvolvidas pelos licenciandos em suas práticas profissionais. Essas competências específicas estão ancoradas em três dimensões fundamentais: *conhecimento profissional*, *prática profissional* e *engajamento profissional*. Sua integração e complementaridade articulam-se de modo interdependente e não hierárquico (BRASIL, 2019). Pode-se suspeitar de que estas dimensões indicadas aos futuros professores sejam aquelas que, de forma indutora, se pretende que os docentes já em atuação no espaço escolar passem a desenvolver para a implementação da BNCC, uma vez que este currículo entrou em vigência a partir do segundo ano subsequente à publicação. O deslocamento das políticas de formação

docente passa a demarcar a importância do engajamento, do trabalho colaborativo, da criatividade, da tecnologia, entre outros atributos que vêm a fazer parte do arsenal retórico de competências do que se espera de um docente, conforme quadro a seguir.

Quadro 10 – Competências gerais docentes

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES - ANEXO</b>
1. <b>Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos</b> para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e <b>na sua própria aprendizagem</b> , colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, <b>usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras</b> , coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a <b>participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural</b> para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. <b>Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar</b> e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. <b>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica</b> , significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, <b>acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens</b> .
6. <b>Valorizar a formação permanente para o exercício profissional</b> , buscar atualização na sua área e afins, <b>apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional</b> e eficácia, e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. <b>Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns</b> , que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, <b>reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes</b> .
9. <b>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação</b> , fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. <b>Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência</b> , a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.
(BRASIL, 2019).

Fonte: Anexo da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação) na Resolução de N°2/2019 (grifos meus).

Dado esse rol de competências docentes, parece-me que as políticas contemporâneas, por meio dos currículos das licenciaturas, demandam a produção de um docente que, além de passar pela diversificação de experiências e práticas em sua graduação, seja capaz de promover espaços variados para os alunos. Esses excertos e as marcações em negrito aproximam-se das discussões de Popkewitz (2015) quando estabelece uma crítica à fabricação de determinados raciocínios pedagógicos a partir da centralidade das práticas dos professores. Para o autor, a formação docente, na contemporaneidade, desloca-se do campo teórico para a prática, forjando o professor “como o sujeito e o objeto da mudança, o que produz um determinismo ontológico. A prática se define como possuidora de certos processos que estabelecem a perícia do professor” (POPKEWITZ, 2015, p. 434). No quadro de competências, percebem-se atividades e ações a serem desenvolvidas pelos docentes com ênfase para a dimensão da experiência prática.

Para Lockmann (2014), a educação contemporânea vem sendo marcada por novos modos de governo dos sujeitos. O trabalho docente “produz e ao mesmo tempo é produzido por uma determinada forma de ser do pensamento pedagógico contemporâneo e da racionalidade política em que estamos imersos” (LOCKMANN, 2014, p. 279). Isso evidencia a preponderância de práticas individualizantes do controle de si, em detrimento das práticas e dos conhecimentos escolares, uma vez que, atualmente,

[...] as formas de governo dos sujeitos se modificam e apresentam ênfases diferenciadas; não acontecem tanto por meio da disciplinarização dos corpos e dos saberes, mas por meio de práticas de subjetivação e de governo de si. Há uma excessiva centralidade no indivíduo. Isso não significa que a disciplina deixa de existir, mas que a ênfase recai não tanto sobre um governo que age de uns sobre os outros, mas sobre um governo no qual cada sujeito age sobre si mesmo a partir das aprendizagens que desenvolve. (LOCKMANN, 2014, p. 287-288).

Para pensar essas condições de emergência, em perspectiva similar, sobre os fundamentos para uma *neodocência* no ensino secundário, Marta Sfreddo (2019), em sua tese de doutorado, analisou as racionalidades engendradas na produção da docência para o Ensino Médio a partir das orientações que predominaram nos impressos pedagógicos publicados no Brasil na segunda metade do século XX. Em seus estudos, constatou a emergência de uma “neodocência” no ensino secundário, em que um novo formato de docência é produzido nas tramas das reformas educacionais propostas na época mencionada. Segundo Ball (2001, p. 554), a neodocência refere-se a “um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam força motriz de sua prática”.

A autora apresenta um esquema que demonstra a produção de uma *neodocência* para o Ensino Médio, com base em documentos impressos, cuja sistematização se encontra no quadro a seguir.

**Quadro 11 – Produção da neodocência**

<b>PRODUÇÃO DA NEODOCÊNCIA</b>			
1950 – 1960	CADES	O professor não ensina, ajuda o aluno a aprender.	Modernização do ensino; eficiência pedagógica; psicologia genética.
1970 – 1980	CENAFOR	Professor facilitador – aplica técnica.	Ensino programado e individualizado.
1990 – 2000	TVESCOLA	Professor agente de transformação, herói/responsável por resultados/gerente.	Ensino por competência e habilidades.
<b>Eficiência pedagógica – Renovação curricular</b>			
<b>Didática – Planejamento – Objetivos</b>			

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos estudos e no esquema da tese de SFREDDO (2019).

Para Sfreddo (2019), a organização temporal dos documentos demonstra a emergência das categorias que respondem suas questões de pesquisa, evidenciando a produção de uma “neodocência” para o Ensino Médio, cuja produção vai da eficiência pedagógica à renovação curricular, a partir da segunda metade do século XX. Tomando o estudo de Sfreddo, percebo, nas narrativas dos docentes e nos documentos pedagógicos analisados da escola investigada, os deslocamentos que a autora aponta – evidenciarei essas questões nos capítulos subsequentes desta tese. Penso que o professor não só é responsabilizado pelos resultados, como também se sente responsabilizado por eles. Em algumas situações narradas, refere ser cobrado por isso, conforme este excerto de fala do professor de Ciências Humanas:

*“Temos que dar conta das inovações, dos métodos ativos e dos resultados também”. (Prof. de CH)*  
 (Entrevista online com professor/a)

O ensino volta-se para o desenvolvimento de competências e habilidades, que precisam ser visibilizadas e mensuradas em ações práticas a todo momento em que são realizadas, e a responsabilidade parece recair sobre a docência. Assim, sustentando as análises da tese

mencionada, podemos inferir que a ênfase na inovação permanente, no “aprender a aprender” e a “apropriação” de novos conhecimentos presentes nas marcas das políticas contemporâneas se aproximam da pesquisa realizada.

É possível também observar um conjunto de práticas relacionadas ao “autogerenciamento e as dimensões emocionais” que emergem das competências a serem desenvolvidas, nas menções negritadas no quadro, das quais destaco: “Compreender e utilizar [...] na sua própria aprendizagem e apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional”, o que sustenta a aprendizagem constante dos docentes no processo de aprender a aprender.

O uso da “criatividade e a busca por soluções tecnológicas para [...] planejar práticas pedagógicas desafiadoras” alude à perspectiva de fazer do ensino um desafio constante para os estudantes. O entretenimento, o prazer e a importância do envolvimento dos alunos nas atividades também aparecem tramados nas competências a serem desenvolvidas pelos docentes. O “reconhecimento de emoções e o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação” seguem as pautas comportamental e emocional, tramadas na atuação do professor posicionado como “competente” – aquele que precisa administrar não só sua prática, mas também suas emoções e suas estratégias didáticas.

Aqui, encontro ressonâncias com o que Gilles Lipovetsky (2015), no final do século passado, intitulou de “a segunda revolução individualista”, referindo-se a um processo cultural com ênfase generalizada na individualização e em questões psicológicas que transformaram os modos de vida, impulsionando processos de responsabilização dos indivíduos no panorama de capitalismo avançado. Aproximando-me da escola investigada, percebo a docência inclinándose a atuar em sala de aula e prevendo ações de acolhimento e autoconhecimento, tendo em vista as competências socioemocionais delineadas na BNCC. Nas falas dos estudantes e dos professores, um professor amigo, que escute, acolha e ao mesmo tempo desafie criativamente, parece um imperativo nas políticas, reverberando de variados modos como algo que precisa ocorrer na escola.

Nesta seção, busquei apresentar a história do presente da última etapa da Educação Básica, evidenciando os marcos de mudança da escola de Ensino Médio no Brasil. Apresentei os marcos legais da reforma atual, a síntese de elementos da BNCC e a historicização das sucessivas reformas pelas quais o EM tem passado nas últimas décadas. Mencionei as políticas curriculares que vêm forjando a flexibilidade curricular e a dimensão da prática docente como centralidade para o ensino contemporâneo. Por fim, mencionei que as marcas do

entretenimento, das emoções e do envolvimento dos estudantes estão evidenciadas nas políticas curriculares.

#### 4 A CRISE COMO OPERADOR ESTRATÉGICO, A EMERGÊNCIA DE REFORMAS E O CAPITALISMO BIOCognITIVO

##### **Nenhum estado cumpre a meta de qualidade no Ensino Médio, mostra Ideb 2017**

Segundo o Ideb, nenhuma das 27 unidades federativas do Brasil (os 26 estados e o Distrito Federal) cumpriu as metas estabelecidas para o Ensino Médio. Em cinco estados (Amazonas, Roraima, Amapá, Bahia e Rio de Janeiro), o Ideb 2017 foi ainda pior, ficando abaixo do índice da pesquisa anterior, de 2015.

O Ideb do Ensino Médio geral do Brasil foi de 3,8, abaixo da meta, fixada em 4,7. O Ideb do Ensino Médio dos últimos três estudos (2011, 2013 e 2015) tinha estacionado em 3,7. Para 2019, a meta é de 5,0; e para 2021, de 5,2.

Fonte: *Site do UOL*<sup>45</sup>.

Nessa reportagem sobre o IDEB, publicada também no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pode-se perceber que, mesmo com pequenos avanços, a leitura do EM pelo governo é a de estagnação, em um discurso que versa sobre a emergência da necessidade de reforma. O apelo à necessidade de promover mudanças no Ensino Médio ampara-se nos indicadores como argumento, a partir da constatação da estagnação dos dados e do pouco ou quase nenhum avanço dos índices de qualidade nessa etapa da educação básica. Pouco se discute sobre como os indicadores são estabelecidos, por quais meios, quais critérios, levando em conta panoramas e especificidades locais ou regionais. No IDEB de 2019, segundo dados do INEP, a nota geral foi 3,9, sendo a meta de 4,9.

Neste capítulo, procuro discorrer sobre as tramas contextuais e as retóricas que têm constituído as necessidades de reformas que atravessam e conformam as mudanças curriculares para os jovens no Ensino Médio. Traço uma discussão breve sobre o neoliberalismo e o capitalismo contemporâneo, com seus funcionamentos potentes para operar subjetividades autorreferentes, produtoras e produzidas na escola técnico-profissional. Posteriormente, discuto a interface da relação público-privada, no envolvimento de empresas e institutos como desenvolvedores das políticas de implementação do novo EM.

Há pouco mais de uma década, Traversini e Bello (2009, p. 146) publicaram um artigo demonstrando relações entre o saber estatístico e a governamentalidade, evidenciando como “números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais [...],

<sup>45</sup> Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/09/03/nenhum-estado-cumpre-meta-de-qualidade-no-ensino-medio-mostra-ideb-2017>. Acesso em: 8 set. 2020.

gerando normas, estratégias, ações (programas e campanhas) para dirigir, administrar e otimizar condutas” dos homens, estabelecendo relação com os índices (IDEB) e as metas determinadas pelo governo para a última etapa da educação básica. O argumento sustentado pelos autores é atual e está muito presente nas políticas educacionais contemporâneas. A implementação de um novo projeto no Ensino Médio tem se amparado na problemática configuração de altos índices de evasão, o que tem evidenciado a incipiente conexão e relação dos conhecimentos escolares com as demandas e necessidades dos jovens de hoje.

Beck (2018), em sua obra a *Metamorfose do mundo*, não concluída em virtude do falecimento repentino do autor, havia escrito sobre “[...] a metamorfose da geração e a geração da metamorfose”. Para o autor, essa questão tem de ser desenvolvida “[...] numa sociologia do *tempo histórico* que se situa para além da ideia de linearidade e cronologia.” (BECK, 2018, p. 245, grifo do autor). No cerne deste pensamento, “está a noção de uma coexistência do que poderia ser chamado “mundos do tempo”” (BECK, 2018, p. 245). Isso significa que as gerações mais velhas e as mais jovens são contemporâneas, mas não vivem no “mesmo tempo”. Não há similaridade homogênea (BECK, 2018). O que Beck (2018, p. 245) chamou de um *modus* de metamorfose seria “[...] a contemporaneidade do não contemporâneo”.

Com base nessa reflexão, poderíamos pensar que nossos jovens vivem políticas curriculares criadas e elaboradas por sujeitos que vivem no mesmo tempo, mas não no tempo em que eles se subjetivam. Há “uma emergência das gerações globais”, e, para observá-las, segundo Beck, seria oportuno desprendermo-nos dos velhos quadros de referência que nos situam, para percebermos “[...] as variações e fragmentações significativas de gerações [...] o que implica a interação e confronto entre diferentes horizontes e visões de mundo.” (BECK, 2018, p. 246). Associado a isso percebo que as propostas de eficiência e efetividade assumidas pelo mercado ganham lugar em um cenário medido por parâmetros de qualidade que visam a garantir políticas sociais mais eficazes. É a partir desses explícitos objetivos de modernização, avanços e atualizações que emerge a racionalidade neoliberal na educação (DARDOT; LAVAL, 2016), com a promessa de melhoria na produtividade, no custo, controle e eficiência dos índices escolares.

A implementação do (novo) EM ocorreu sem debate com especialistas da área da educação no Brasil durante toda a aprovação da nova legislação<sup>46</sup>. A racionalidade da proposta está imbricada com a lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), em que os interesses dos

---

<sup>46</sup> Das cinco audiências públicas agendadas pelo Governo Federal nos estados do Brasil para debater a aprovação da BNCC do Ensino Médio, somente duas plenárias ocorreram. As demais foram impedidas por movimentos estudantis e sindicais.

grandes empresários se materializam nas intencionalidades do currículo, com uma marca muito forte de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Esta reconfiguração da etapa de finalização da educação básica, com ênfase no “preparo” para o mundo do trabalho, vem nomeadamente transvertida em propostas que se intitulam desenvolvedoras de projetos de vida como diferenciais para esse momento da vida do jovem.

Embora a possibilidade de ingresso no mundo do trabalho fomente oportunidades já presentes na realidade escolar de hoje, a nova lei alarga as parcerias e o acesso ao trabalho na etapa do EM. As parcerias entre instituições públicas e privadas, para certificação compartilhada prevista em lei, revelam o alto nível de intervenção do setor privado na rede pública do país. As oportunidades de oferta dos Itinerários Formativos dependerão das regiões, localidades e acessos que as escolas tiverem para, no mínimo, dois percursos, e a possibilidade de contar com “parceiros” nesta nova configuração atenua a criação de arranjos curriculares na escola, o que envolveria investimentos em capacitação docente, recursos e infraestrutura. O apoio e o financiamento da nova legislação ficam explícitos nas ações de concretização da reforma e também na produção dos materiais de mídia e divulgação, além de todos os artefatos utilizados para capturar a população. Tal apoio à reforma materializa-se, portanto, mediante subsídios visíveis propiciados por um grupo de empresários<sup>47</sup>.

Ações dessa natureza estão associadas ao fortalecimento do neoliberalismo e, por consequência, ao enfraquecimento da democracia. Como destaca Peroni (2013), “[...] o neoliberalismo tem profundas críticas à democracia, pois crê que ela atrapalha o livre andamento do mercado ao atender à demanda dos eleitores para se legitimar, provocando o déficit fiscal.” (PERONI, 2013, p. 17). Mais ainda, é “no prolongamento da racionalidade econômica para campos não prioritariamente econômicos” (SILVA, 2019b, p. 131) que outra dimensão importante do neoliberalismo se apresenta. Por meio desse prolongamento, o neoliberalismo poderia ser compreendido além da crença na naturalidade de atuação do mercado ou de uma possível redução de intervenção do Estado, para situar-se em uma “[...] racionalidade orientadora de vidas contemporâneas”. (SILVA, 2019b, p. 131).

Também chama atenção a promessa de um percurso de escolhas que delega ao jovem sua formação a partir das opções de itinerários flexíveis, embora saibamos que serão “escolhas” limitantes, vinculadas às possibilidades que o ensino público tiver condições de ofertar. Como sublinham Schütz e Cossetin (2019), assim se configuraria o “abandono declarado,

---

<sup>47</sup> Fundações e institutos privados produziram os referenciais e os guias de orientação para a implementação do Novo Ensino Médio, presentes no Marco Legal da Reforma. Os materiais produzidos para as reuniões do CONSED e da Frente do Currículo são elaborados pelos mesmos grupos, como discutirei mais adiante.

institucionalizado e legalmente amparado de toda uma geração pela dispensa da responsabilidade adulta. Uma orfandade produzida, nomeadamente transvertida de ‘protagonismo juvenil’”. (SCHÜTZ; COSSENTIN, 2019, p. 217). O aspecto sedutor dessa proposta está nas possibilidades de escolha que o jovem acredita ter. A legislação não obriga a oferta das cinco modalidades de itinerários formativos<sup>48</sup>, podendo a escola ofertar, no mínimo, dois, como mencionei anteriormente.

Desse modo, a narrativa da crise justifica a intervenção emergente da parceria público-privada.

Também com a parceria público-privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação, com profundas consequências para a democratização da educação. (PERONI, 2013, p. 17).

Em tal ambiente de tensões e rupturas, segundo Dardot e Laval (2016, p. 25), “[...] poderíamos entender a crise como um ponto crucial de aceleração e do estabelecimento da lógica de mercado e as regras de concorrência no âmago do emprego e da sociedade.”. Assim, o que melhor traduz a lógica neoliberal na esfera política contemporânea é a intensificação da crise, articulada como um operador estratégico. Na perspectiva da crise, já mencionada como modo de governo, a racionalidade neoliberal vem impondo, “[...] por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 32).

No que tange aos panoramas políticos e econômicos, a autora Saskia Sassen tem assinalado que estamos vivendo o surgimento de “novas lógicas de expulsão”. Ao realizar uma discussão sobre o quadro global, a intensificação das desigualdades crescentes, as dinâmicas excludentes e as variadas formas de injustiça, ela salienta os efeitos do capitalismo contemporâneo, dizendo que “nossas economias políticas avançadas criaram um mundo em que a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência.” (SASSEN, 2016, p. 10). Ao optar por não significar fatos e processos elevando-os para cima, aos confins da teorização, Sassen (2016) escolhe uma espécie de “desteorização”, vista por baixo, no sentido de enxergar o que se perde por meio de “categorizações mais abstratas”. A hipótese da autora é que, debaixo de crises específicas, advindas de crises globais mais abrangentes, haveria disposições sistêmicas de caráter emergente que operam em modestas dinâmicas básicas. Ao entender que, no mesmo movimento em que as economias se contraem,

---

<sup>48</sup> A área de formação técnica e profissional compõe a 5ª possibilidade de Itinerário Formativo, além dos itinerários nas conhecidas áreas do conhecimento, a saber: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas tecnologias, e Matemática e suas tecnologias.

as expulsões se expandem, a autora evidencia que o capitalismo contemporâneo se agudiza, em funcionamento de centrífuga, em potência e repulsão.

As políticas educacionais de nosso país vêm sendo influenciadas pelos organismos multilaterais no que se refere às relações entre as pautas educacionais e as pautas econômicas vinculadas ao Banco Mundial (BM). Como observa Nogara Junior (2019, p. 346), “[...] a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI o Ensino Médio passa a fazer parte do rol de orientações - BM, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo Brasil”. Ao reconhecermos a proposta da nova política do EM como efeito da racionalidade neoliberal contemporânea, podemos perceber a atuação dos jogos das relações internacionais, com forte interesse nesses arranjos curriculares.

Essas articulações mostram-nos como determinadas racionalidades políticas e econômicas se imbricam com as políticas vigentes. Freitas (201b) diz que o funcionamento adotado é o mesmo que os empresários americanos seguiram nos últimos 30 anos:

1. Enfatizar a crise da educação e a necessidade de reformar a política educacional; 2. Uma ênfase no direito à aprendizagem com dupla limitação: a) fala-se de direito à aprendizagem e não de direito à formação humana, à educação; b) e restrita ao ambiente da escola, portanto isolada de importantes ligações com a vida. (FREITAS, 2014, p. 51).

A partir desses entendimentos, segundo Caetano (2018), a reforma do EM envolve sujeitos atuantes individual ou coletivamente, de instituições públicas e privadas (fundações, empresas nacionais e internacionais, instituições financeiras), no setor educacional, com vistas a construir um projeto hegemônico societário. A individualidade apresenta suas marcas na proposta por meio da possibilidade de customização curricular, enfraquecendo, desse modo, as dimensões coletiva e pública do espaço escolar. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30), “[...] o neoliberalismo se plasma em um ‘novo tipo de indivíduo’ um indivíduo formado na lógica da competição: ‘um homem empresarial, calculador, solipsista, instrumentalmente dirigido”.

Em termos de políticas curriculares, pode-se constatar que a agenda formativa do “*self* empreendedor” regula e orienta a composição dos dispositivos de customização curricular (SILVA, 2019a, p. 142). No curso de um currículo mais flexível, customizado e individual, essa proposta toma o protagonismo e a possibilidade de escolha como articuladores de projetos de vida – e poderíamos nos perguntar quais subjetividades se espera produzir nesse cenário.

Em consonância com essa perspectiva, a pesquisadora Paula Sibilía (2012) argumenta que, ao perder sua feição disciplinar moderna e moral, “[...] a educação passa a ser oferecida como *fast food* ou em sua versão *gourmet* [...]”, operando um projeto que aproxima o aluno da

figura do cliente, “que deseja se divertir ou, de algum modo, lucrar com seus investimentos.” (SIBILIA, 2012, p. 132, grifo da autora). Essa condição de consumo do espaço escolar e de livre escolha tem íntima relação com a constituição de subjetividades que o espaço da escola conforma. Em aproximação de perspectivas, Gilles Lipovetsky (2004), em sua obra *Metamorfoses da cultura liberal*, afirma que, na contemporaneidade, “[...] cada um se quer autônomo para construir livremente, à la carte, o seu ambiente pessoal [...]” (LIPOVETSKY, 2004, p. 21). O autor problematiza que estamos “[...] vivendo a época da mobilidade subjetiva. Cada um se serve. Fica o problema para quem não consegue ter acesso a essa mobilidade, convertida num imperativo nas democracias liberais.” (LIPOVETSKY, 2004, p. 21). Surgem, pois, novos modos de relacionar-se com o mundo em tempos emergentes, em que as subjetividades operam atravessadas e constituídas por lógicas de consumo e satisfação plena.

Sibilia (2015), ao discutir os efeitos das tecnologias digitais nos corpos contemporâneos, propõe uma reflexão interessante:

[...] embora seja absurdo contemplar com saudade as sociedades disciplinares descritas cruamente por Michel Foucault, certos sintomas atuais também advertem sobre os ardos enganosos de biopoder informatizado e flexibilizado, atrelado ao compasso alegremente tirânico do mercado. (SIBILIA, 2015, p. 243).

Na citação em que menciona Deleuze, a autora lembra que, na década de 90, ele disse que não se deve interrogar “qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável”, pois, “[...] é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições.” (SIBILIA, 2015, p. 243). Dessa forma, não se trata de pensar em melhores ou piores efeitos de um modo de vida ou de uma racionalidade em operação na produção de subjetividades contemporâneas (não ao menos neste momento de discussão), e interessa-nos mais saber como funcionam e operam.

No contexto da crise em operação como estratégia (DARDOT; LAVAL, 2016) apresenta-se o ambiente propício para a implementação de “justificadas” reformas, como a que constitui o Programa do Novo Ensino Médio, após o quarto ano de sua publicação, com entraves importantes para sua consolidação. As dificuldades relacionam-se especialmente às indefinições que permearam as publicações do Conselho Nacional de Educação na orientação aos Conselhos<sup>49</sup> Estaduais de Educação, como anteriormente comentado. Nesse sentido, é nas

---

<sup>49</sup> Os Conselhos Estaduais aguardavam orientações específicas acerca dos Itinerários Formativos, uma vez que a Resolução de nº 3, que altera as Diretrizes Nacionais do EM, deixa em aberto uma série de definições que precisarão ser complementadas pelos Conselhos Estaduais. Contudo, os Conselhos poucos haviam se movimentado até 2020 para essas publicações, o que foi atrasando a implementação da reforma. Importa referir que, mesmo diante de um ano de pandemia, como o de 2020, até o mês de agosto, o estado de São Paulo emitiu a Diretriz para a implementação do novo EM no ano seguinte (2021). O MEC ampliou o prazo de implementação em âmbito nacional para 2022.

políticas educacionais que as condições neoliberais vêm sendo implementadas por meio de novos regimes de governança (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Esses regimes, em linhas gerais, promovem, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 26), “[...] uma reorganização da arquitetura de regulação e produção política e põe em jogo novos métodos de política, novos atores e a redistribuição da autoridade política e moral.”

Para mostrar os efeitos dessa interferência cada vez mais atuante, menciono o movimento a **Frente de Currículo e Novo Ensino Médio**, que se intitula como uma das estratégias de trabalho da Agenda da Aprendizagem. Essa ação reúne os temas considerados prioritários para estados e municípios. Iniciou em março de 2019, quando o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), organizou parcerias com um grupo de empresários brasileiros. No *site* desenvolvido pelo CONSED para publicação de notícias e documentos construídos pelo grupo, está escrito que, “[...] *por meio da frente, os estados começaram a construir os currículos e a arquitetura do Novo Ensino Médio*” (CONSED, 2019, p. 1, grifos do autor). A ação visa a acelerar a implementação da reforma, que desde seu início contou com inúmeros apoiadores, interessados em unir seus interesses de desenvolvimento econômico com a pauta formativa da escolarização das juventudes. A proposta da Frente envolveu diversos técnicos, com vistas a desenhar os currículos nos estados brasileiros. Estão envolvidos nesse processo: “Profissionais, articuladores de Itinerários, coordenadores pedagógicos de Educação em Tempo Integral e os responsáveis pelo Ensino Médio nas secretarias” (CONSED, 2019).

No mesmo ambiente *online*, constam os nomes das empresas apoiadoras do novo Ensino Médio: Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. Outros autores, que também ajudam a refletir sobre essas parcerias, são Hardt e Negri (2003), que mostram como a política do liberalismo moderno foi definindo a relação entre o público e o privado, operando a privatização do espaço público e, assim, tornando o lugar da política não efetivada.

A Frente do Currículo do Novo Ensino Médio<sup>50</sup> vem publicando uma série de documentos (Anexos A, B, C e D)<sup>51</sup>, com a intenção de auxiliar e orientar os conselheiros estaduais na emissão das políticas do novo EM no país. As diretrizes complementares de cada estado precisam ser redigidas e elaboradas pelos conselhos locais, a fim de normatizar os

---

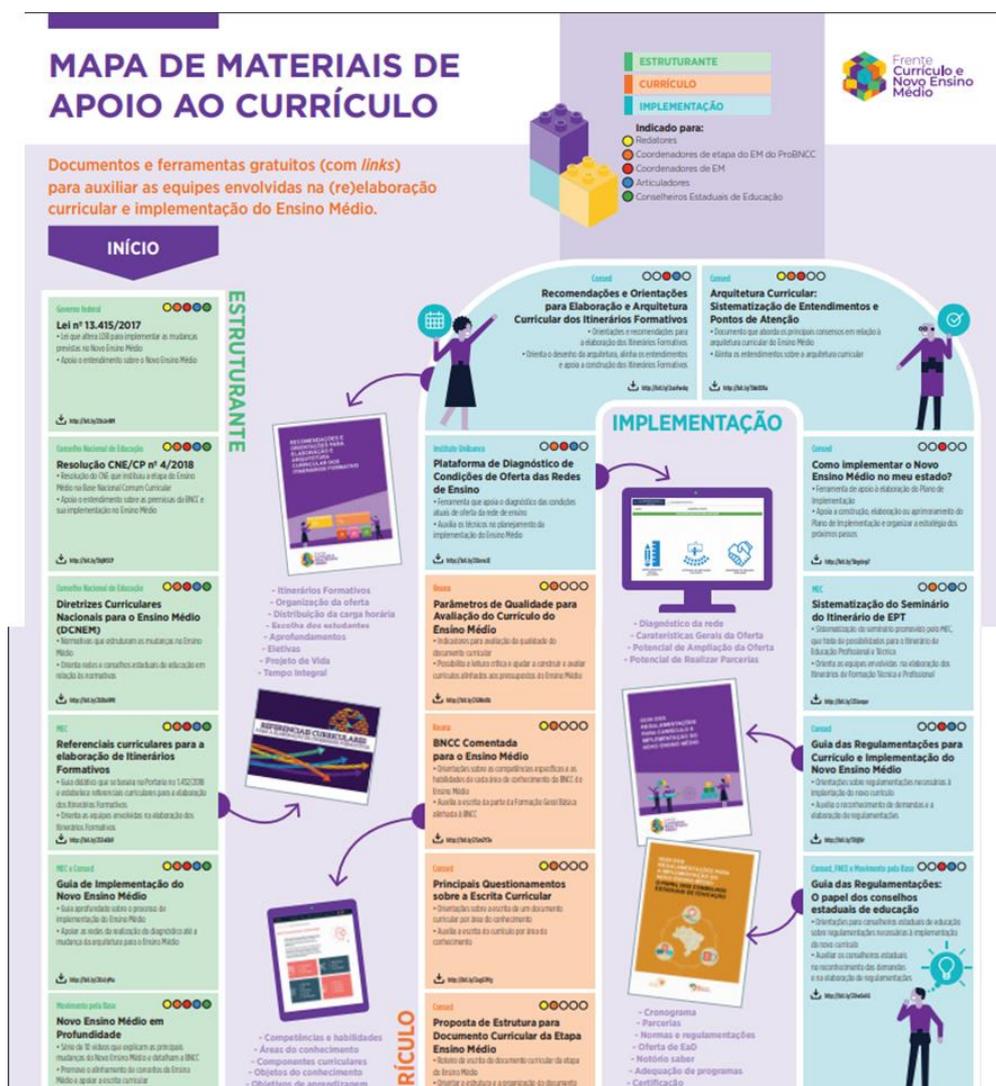
<sup>50</sup> Em 2021, as notícias da Frente do Currículo do Novo Ensino Médio passaram a ser veiculadas no *site* do Observatório do Movimento pela Base. Este *site* surge com o objetivo de monitorar a implementação da BNCC no Brasil.

<sup>51</sup> Nos anexos, coloco a capa, a contracapa e os sumários do material, para evidenciar as pautas de discussão que esses grupos têm desenvolvido junto aos secretários de Educação dos diversos estados do país.

procedimentos mais específicos da reforma. O infográfico, na Imagem 6, a seguir, publicado no *site* do CONSED, mostra a organização e os referenciais de apoio para estudo das lideranças locais, para fins de implementação da nova proposta. Esse movimento já organizou quatro encontros (três presenciais e um virtual) sobre Itinerários Formativos no mês de maio de 2020, período de distanciamento devido à pandemia de Covid-19.

As publicações apresentadas no infográfico, a seguir, estão no *site* do MEC sobre o novo Ensino Médio e também no *site* do movimento Frente do Currículo Novo Ensino Médio.

Imagem 6 – Mapa de materiais de apoio ao currículo



Fonte: CONSED – Currículo e o Novo Ensino Médio<sup>52</sup>.

A figura intitulada “Mapa de materiais de apoio ao currículo”, elaborada pelo grupo que lidera a Frente do Currículo, traz algo que poderia ser interpretado como um tabuleiro de um

<sup>52</sup> Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/sobre-a-frente-de-curriculo>. Acesso em: 14 jun. 2020.

jogo, com um “INÍCIO” bem no começo de uma sequência de blocos. Logo a seguir, em cada um dos blocos, aponta um passo a passo do percurso de implementação do novo Ensino Médio. Os blocos são agrupados por cores, que estão divididas em seções, intituladas: “Estruturantes”, que seriam os primeiros passos do percurso; “Currículo”, etapas do meio do percurso; e “Implementação”, como últimos blocos do trajeto. Os dois últimos blocos ganham destaque porque, nas laterais, estão acopladas setas apontando para dois documentos: um é o *Guia de regulamentações para Currículo e Implementação do Novo Ensino Médio*; o outro é curiosamente intitulado como *Guia das regulamentações: o papel dos conselhos estaduais de educação*.

O percurso conduz a um encadeamento de ações, que seguem articuladas em debates com secretários de Educação de todo o país, para auxiliar as secretarias e os conselhos estaduais a exararem as diretrizes estaduais. Muitos estados ainda estão em vias de publicar as diretrizes estaduais, uma vez que a reforma foi aprovada sem o debate necessário, devido a situações explicitadas anteriormente. As DCNEMs, em vários de seus artigos, refere o detalhamento das normativas curriculares ficam a cargo do conselho de cada estado. Orientar os conselhos parece ser um modo de seguir garantido que a proposta defendida, desde a publicação da Medida Provisória em 2016, possa efetivar-se.

Ball, Maguire e Braun (2016), em seus estudos sobre os modos de atuação das políticas em escolas secundárias, assinalam que:

As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor escola de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto [...]. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Dentre as políticas escritas, publicadas e implementadas pelos atores no cenário educacional, ocorrem processos de interpretação e reinterpretação para que, então, sejam colocadas em operação no contexto da escola. Nessa perspectiva, o que fica evidenciado na articulação público-privada é a aproximação entre os empresários e as secretarias por meio de órgãos representativos, como o CONSED e a UNDIME. A escrita dos documentos oriundos de tais parcerias busca impulsionar o desenho e a arquitetura curricular de uma reforma, com intensa agitação e disputa.

O ano de 2020 trouxe capítulos muito diferentes para as cenas da vida de grande parte dos cidadãos de todo o mundo. Na escrita da tese, vivemos a situação de confinamento e a paralisação das atividades escolares e profissionais *in loco* devido à pandemia de Covid-19. Em duas oportunidades, pude assistir aos conselheiros do CNE<sup>53</sup>, a professora Maria Helena e o professor Eduardo Deschamps, em *lives* públicas, durante a pandemia. Ambos disseram que a proposta da reforma do Ensino Médio seria possivelmente postergada em mais um ano<sup>54</sup>, tendo em vista que não haveria possibilidade de desenvolver um plano de implementação junto aos professores em um ano como aquele, em que as escolas estariam operando a distância. Ademais, a grande maioria das escolas públicas, segundo os conselheiros, ainda encontrava sérias dificuldades para manter o mínimo de interação ou manutenção de vínculo com seus estudantes em meio à paralisação das atividades presenciais no contexto da escola.

Todavia, o atual secretário de São Paulo, Rossieli Soares, que assinou a homologação da BNCC do EM em 2018, quando ainda era Ministro da Educação, elaborou e entregou a proposta do Novo EM de São Paulo, conforme postagem em sua rede social (Instagram), em que aparece na foto com a proposta na mão. Na legenda da imagem, lê-se:

Entreguei hoje, quarta-feira (1º de julho de 2020), em sessão plenária virtual no Conselho Estadual de Educação (CEEI) a versão do Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio. O novo modelo possibilita que os jovens escolham itinerários formativos para aprofundarem os conhecimentos. [...]. Essa tomada de decisão da secretaria de São Paulo remete para uma não ampliação dos prazos e um sinal na manutenção da efetividade da proposta<sup>55</sup>.

A publicação subsequente a essa, na mesma rede social, mencionava que “São Paulo é o primeiro estado brasileiro a homologar o documento”, que atenderá as redes estadual e privada a partir do ano de 2021. Importa salientar que a Rede Sesi recebeu autorização dos Conselhos Estaduais locais para implementar as propostas-piloto de implementação do novo EM nos estados do Brasil onde a proposta se desenvolveu. Particularmente, no estado do Goiás, o Conselho emitiu Resolução específica no dia 8 de dezembro de 2017, autorizando, em caráter experimental a implementação pioneira do (novo) EM no arranjo curricular previsto na Lei 13.415/2017, até 31 de dezembro de 2020, conforme Anexo 7. As escolas-piloto da Rede Sesi

---

<sup>53</sup> No ano de 2020, o CNE fez substituições nas pastas de Gestão dos Conselheiros Nacionais de Educação, não nomeando nenhum representante do CONSED para fazer parte do grupo de conselheiros atuais, o que seria comum em governos anteriores.

<sup>54</sup> Importa referir que acompanho com frequência o *site* do novo Ensino Médio e que, desde janeiro de 2020, já havia percebido que uma figura postada sobre a linha do tempo da reforma que datava o prazo final como o ano de 2021, tinha sido mudada para 2022, na mesma página que eu havia acessado um mês antes, em dezembro de 2019. Essa mudança ocorreu sem publicação oficial, nem mesmo nota técnica do Ministério da Educação.

<sup>55</sup> Texto postado em 1º de julho de 2020 na rede social Instagram do secretário de Educação. Acessado no dia 1º/7/2020. Em agosto de 2020, o texto fora editado, e as frases que faziam referência à tomada de decisão e ao cumprimento do prazo foram retiradas.

foram pioneiras na implementação da reforma (na configuração de Formação Geral Básica e Itinerários Formativos) no Brasil, tramada em uma gramática curricular com intensa relação com as dimensões da formação humana para o mundo do trabalho, evidenciando os deslocamentos do regime produtivo da indústria.

O autor Andrea Fumagalli (2016), em estudos recentes sobre a subsunção do trabalho ao capital, diz que, nos últimos 40 anos, os processos de acumulação e valorização capitalista assumiram nomenclaturas distintas para expressar o período de crise entre 1975 e 1990, em que a produção material fordista deixou de ser central nos processos de acumulação e valorização. Por isso, o termo *pós-fordismo* passou a ser utilizado para referir-se a este período de crise, embora não sem suspeição, devido às ambiguidades e interpretações variadas que pode conter. Segundo Fumagalli (2016), “o termo pós-fordismo se tornou popular durante a década de 1990. [...] Esse termo não deixa de conter ambiguidades e interpretações diversas, como ocorre com todos os termos que são definidos de modo negativo” (FUMAGALLI, 2016, p. 4). Com o termo “pós-fordismo”, pode-se definir o período “da crise de 1975 até o início dos anos 1990” [...], momento em que “o processo de acumulação e valorização não se baseou mais na centralidade da produção material fordista, na fábrica verticalmente integrada” (FUMAGALLI, 2016, p. 4). Assim, o prefixo *pós*, na descrição do autor italiano, remete à expressão do que “não está mais aí, sem acentuar efetivamente o que aparece no presente”.

A fase pós-fordista tinha como característica a presença conjunta de arquétipos produtivos: “desde o modelo toyotista japonês do *just in time* derivado do taylorismo até o modelo do distrito industrial de pequenas empresas e o desenvolvimento de linhas produtivas” (FUMAGALLI, 2016, p. 4). Ainda é possível identificar uma hegemonia paradigmática nesses modelos.

Posteriormente à primeira Guerra do Golfo, ocorreram movimentos de inovação nos campos do transporte, da comunicação (TICs) e da linguagem, o que passa a ser compreendido dentro de uma concepção unitária de acumulação e valorização. Isso reconfigura o capitalismo, abarcando o conhecimento e as dimensões geográficas e virtuais como mercadorias – momento propício e novo para o aprimoramento das dinâmicas de acumulação. Fumagalli (2016) observa que, como efeito desses movimentos, se desenvolvem duas novas economias de escala, constituídas como lastros para o crescimento da produtividade (ou fonte de mais-valia): as economias aprendentes e as economias em rede – estando as economias aprendentes mais vinculadas aos processos de criação e de novos conhecimentos (por meio de novos sistemas de comunicação e tecnologia da informação), e as economias em rede como decorrentes das modalidades organizacionais de cada distrito; não sendo mais utilizadas para produção e

distribuição, encontram-se “em grau crescente como meio de difusão e controle) do conhecimento e progresso tecnológico” (FUMAGALLI, 2016, p. 5).

Com o início do milênio, a centralidade das economias aprendentes, simbolizada pelo capitalismo cognitivo, passa por questionamentos após o ápice da “bolha econômica da internet e suas especulações”, por volta de março dos anos 2000. Essa nova concepção paradigmática cognitiva está impossibilitada de preservar o sistema econômico da instabilidade estrutural inerente que o caracteriza. O capitalismo contemporâneo, para Fumagalli (2016), está sempre à espreita de novos meios sociais e vitais para captar e transformar em mercadoria as faculdades vitais dos seres humanos, de modo crescente e em níveis distintos. Movimentos de expansão da internet, desde os anos 1990 e, em continuidade, nos anos 2000, contribuíram significativamente para a atração do desenvolvimento dos mercados asiáticos, posteriormente com foco no desempenho dos “estados de bem-estar europeus” (FUMAGALLI, 2016, p. 6). Sendo assim, ganham ênfase conceitos como bioeconomia e biocapitalismo<sup>56</sup>, e as tendências contemporâneas colocam as mídias sociais em destaque por sua disseminação espontânea e emergente, conforme refere o filósofo italiano:

[...] essa tendência tem sido particularmente enfatizada pela disseminação das chamadas “mídias sociais” (Facebook, Twitter, Instagram e sítios semelhantes), cujo consumo mostra como é difícil encontrar uma separação clara entre atividade produtiva e improdutiva (em termos de produção de riquezas). Cada vez mais, o lazer, o jogo ou a brincadeira e o ócio convergem para forma de trabalho. (FUMAGALLI, 2016, p. 6).

Os modos de convergir e misturar lazer com trabalho (entretenimento com estudo) envolvem uma produtividade sem limites, sem demarcação de bordas entre o que é produtivo e o que não é. Assim, inspirado nos estudos de Marx, o filósofo menciona os dois modos de subjunção<sup>57</sup> do trabalho: formal e real, metamorfoseando-se o capitalismo na contínua relação capital-trabalho. A subjunção real estaria associada à extração da mais-valia relativa, e a subjunção formal, ao período histórico que compreende o capitalismo pré-industrial da Revolução Industrial e ao primeiro capitalismo artesanal. Da intensificação do trabalho por meio do aumento contínuo de sua demanda diária, extrai-se a mais-valia:

<sup>56</sup> A bioeconomia ou o capitalismo biocognitivo, para Fumagalli (2016), são expressões recentes que definem o capitalismo contemporâneo, que, “independente da convenção dominante está sempre em busca de novos circuitos sociais e vitais para absorver e transformar em mercadorias, envolvendo em graus crescentes as meras faculdades vitais dos seres humanos” (FUMAGALLI, 2016, p.6).

<sup>57</sup> Fumagalli (2016) cita C. Verlone para referir que este sugeriu que “o termo ‘subjunção’ deve ser preferido ao termo ‘submissão’, porque nos permite compreender melhor a permanência da oposição do capital ao trabalho e o conflito em torno do controle dos poderes ‘intelectuais de produção’ no desdobramento dos diferentes estágios da divisão capitalista do trabalho”. FUMAGALLI, A. Cf. C. VERCELLONE, *From Formal Subsumption to General Intellect: Elements for a Marxist Reading of the Thesis of Cognitive Capitalism, Historical Materialism*, v. 15, p. 15, nota 4, 2007.

O primeiro estágio do capitalismo pode, portanto, ser lido como o estágio em que a atividade produtiva não é afetada por uma forte aceleração do progresso tecnológico, com exceção do período da revolução industrial no fim do século XVIII. (FUMAGALLI, 2016, p. 7).

É nessa época que o trabalhador artesão passa a ser o empregado assalariado do capital. Com a inserção das máquinas, o modo de trabalho dos indivíduos é afetado em sua configuração produtiva, ocorrendo a perda da autonomia e da condução de sua função por conta própria. O vínculo do trabalhador com o capital aumenta, ao passo que o desempenho, em termos de desenvolvimento do trabalho, praticamente não se altera (FUMAGALLI, 2016). As jornadas de trabalho passam a ser reguladas por tempos fixados e previstos em um conjunto de horas. A extensão dos tempos do trabalho pode comprometer a produção, e o limite intransponível de 24 horas por dia passa a ser organizado para extração da mais-valia. Ao retomar a ideia da subjunção formal, o autor diz que, neste estágio, se dá o prolongamento das jornadas de trabalho até o limite máximo e o assalariamento quantitativo de acordo com a maior mão de obra.

Fumagalli argumenta que estamos “assistindo à transição do trabalho vivo para o trabalho morto (maquinário)” (FUMAGALLI, 2016, p. 9). O capital tende a valorizar-se, produzindo transições e ao mesmo tempo dicotomias que emergem do endurecimento do sistema de produção taylorista. Para o autor, é assim que a divisão do trabalho permeia as hierarquias sociais e afeta os contornos da educação. O efeito produzido são as divisões entre trabalho manual e intelectual, trabalho produtivo e improdutivo. Nas palavras de Fumagalli (2016, p. 10):

[...] a subsunção real permite que o capitalismo industrial abarque o conjunto da sociedade, através da generalização da relação salarial e do valor de troca, tendo efeitos profundos sobre os hábitos e modo de vida dos empregados.

Assim, são levados a cabo o modelo fordista de produção e o estágio de subsunção real, uma vez que a acumulação de capital amparada na produtividade material atinge seu auge, tendo a divisão smithiana de trabalho, decorrente da fragmentação das atividades laborais, chegado a seu limite (FUMAGALLI, 2016, p. 10). Isso me leva a pensar que os regimes de trabalho da indústria contemporânea, bem como seus modos de constituir currículo de formação técnica e profissional na implementação do novo Ensino Médio, sendo a parceria SESI e SENAI mantida pelo setor industriário, têm afetado os modos de formação dos estudantes, nas escolhas de práticas curriculares. Os jovens são envolvidos em práticas que valorizam a formação voltada ao comportamento, à relação e às dimensões da experiência prática em regimes flexíveis, diante da liberdade e do entretenimento. Aspectos como comunicação, interação e

dinamicidade passam a ser valorizados no currículo, em consonância com o perfil de trabalhador necessário na indústria.

Para Fumagalli (2016), nos dias de hoje com a chamada crise do paradigma fordista têm-se a crise da subsunção real, iniciando-se um processo transitório a partir da produção material cuja “passagem da produção de dinheiro para a de mercadorias e da produção de dinheiros por meio de conhecimentos e atividades relacionais” (FUMAGALLI, 2016, p. 11) produz efeitos sobre os modos de produção e de valorização, ao que o autor chamará e *capitalismo biocognitivo*. Com este deslocamento, pode-se adentrar em um novo período, em que a fusão das duas subjunções (formal e real) tende a ocorrer em simultâneo, uma alimentando a outra.

O filósofo coreano, Byung-Chul Han (2020) ao discutir questões relacionadas a psicopolítica neoliberal, referiu que, anteriormente, entendia-se que as máquinas tendiam a ser mais eficientes quando sentimentos e emoções não estão em operação. Entretanto, atualmente, no modo imaterial de produção, em que o imperativo da comunicação e da interação se torna cada vez mais valorizado e relevante, “a demanda atual não é apenas por competência cognitiva, mas também emocional” (HAN, 2020, p. 66). As emoções são como ferramentais a serem desenvolvidos nestes novos modos de condução contemporânea. Han (2020), ao mencionar o pronunciamento de Daimler-Chrysler, afirma:

Uma vez que o componente comportamental também desempenha um papel importante na prestação de serviços, a competência social e emocional do empregado é cada vez mais levada em consideração ao avaliar seus resultados. (HAN, 2020, p.67).

Observo que esta conjuntura discutida por Fumagalli (2016) dialoga com os deslocamentos curriculares advindos da incorporação das mudanças decorrentes da implementação do Ensino Médio na escola investigada, pois não só as aprendizagens passam a ser valorizadas, mas também os modos de expressá-las e de torná-las práticas e evidentes no cotidiano da escola, de forma individual e em situações de grupo. Explorarei elementos destas discussões de Fumagalli (2016) novamente nos capítulos de análise; cabe referir que a intenção aqui foi mostrar os deslocamentos de regimes produtivos e econômicos na indústria, atentando para os modos como passam a afetar toda uma compreensão de formação humana e de trabalho no currículo escolar.

Procurei, nesta seção, traçar o panorama da política do novo EM, estabelecendo relações com as teorizações escolhidas e evidenciando as articulações da reforma do Ensino Médio no país, bem como as articulações políticas com o terceiro setor, vinculado ao empresariado

brasileiro e aos regimes neoliberais que sustentam tais mudanças. Na sequência, trouxe a discussão sobre o capitalismo biocognitivo em efeito as mudanças dos regimes produtivos e econômicos da indústria.

## 5 NOVAS GEOMETRIZAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: NAS TRAMAS DA FLEXIBILIDADE, DO ENTRETENIMENTO E DA PERFORMANCE

Figura 12 – Poesia material e imaterial – Solar do Unhão<sup>58</sup>



Fonte: Fracalossi (2013)

Dos elementos solidificados e concretos projetados pela arquiteta Lina Bo Boardi, as escadarias do Solar do Unhão desdobram-se em espiral, parecendo continuar, de algum modo, em algum lugar, em perspectivas distintas e em diversas direções. Fracalossi (2015), ao comentar sobre esta obra, diz que “há coisas que não podem ser vistas até que sejam ditas”.

---

<sup>58</sup> Embora Lina Bo Boardi tenha nascido na capital italiana, tornou-se uma das referências mais importantes na sintetização da cultura brasileira, reconhecida no mundo e no país. Projetou o MASP e a famosa Casa de Vidro em São Paulo. Neste trabalho, escolher uma das obras de Lina inspira-me a pensar sobre o conceito e arquitetura curricular do (novo) Ensino Médio, e tomo essa perspectiva em diálogo com a contemporaneidade para refletir que, conforme nos lembrava Veiga-Neto no início deste século: “agora as geometrias são outras” (VEIGA-NETO, 2002).

Lina buscava, na poesia dos espaços, uma discussão política para romper as barreiras entre o que era considerado erudito e popular.

Assim, inicio este capítulo mobilizada por essa obra, que rompe com estruturas lineares, organizadas e ordenadas. Ela me inspira a realizar as análises lançando mão de novas formas de inteligibilidade para distanciar-me de compreensões fechadas ou reducionistas que posicionam no campo da veridicção o que ocorre no campo investigado. Como na obra de Lina, a multiplicidade de possibilidades de uma escadaria, embora me leve a outro espaço, desdobra-se, enverga-se e mostra-se maleável, ao mesmo tempo em que é densa, pesada e feita de madeira.

Pretendo mostrar como, em variados modos de atuação do ser professor e estudante, bem como os modos de constituir o currículo na escola técnica da indústria, passa a ser firmemente associado a uma racionalidade ampla, maleável, útil e estratégica em um regime produtivo de geometrias curriculares flexíveis, letificadas, performáticas e, por isso mesmo, exigentes e densas. Para compreender os efeitos que vêm sendo produzidos nas mudanças no Ensino Médio, o foco de meu escrutínio analítico está nas práticas narradas nos questionários, documentos da implementação, rodas de conversa (diálogos de grupo) e entrevistas *online* por professores e estudantes.

Procuro analisar como o currículo e as posições de sujeito passam a funcionar por meio de práticas colocadas em operação, tais como: a seleção de conhecimento; o tempo e o espaço escolar; as metodologias; os modos de avaliar; e os movimentos preconizados por professores e alunos. Entremeadas em condições de possibilidade inscritas nas reformas escolares, no sentido tomado por Popkewitz (1997), essas operações se dão imersas em relações sociais mais amplas, interligadas e inter-relacionadas. Sem a perspectiva de produção de uma verdade ou de uma proposta linear, tomo a reforma do Ensino Médio na escola da Rede Sesi.

Compreendo as práticas curriculares narradas como modos de falar, pensar, sentir, criar e fabricar a condução de um currículo escolar. Em outras palavras, tomo o funcionamento das práticas no quadro de mudança e de implementação de um (novo) Ensino Médio, para diagnosticar uma escola tramada nos deslocamentos do pós-industrial. Seguindo nessa direção, compreendo que as falas conformam o que paira na regulação da ordem discursiva sobre o que pode ser dito. Desse modo, concordo com Luiz Henrique Sommer (2005, p. 14) quando diz que “não se pode afirmar que exista uma contradição entre o dito e o feito em nossas escolas. O que se faz é condicionado pelo que se diz”. Ou, como nos lembra Foucault (2009):

[...] o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da síntese definem (FOUCAULT, 2009, p. 12).

Nem a linguagem nem o discurso são compreendidos como representação da realidade, como algo que surge ou que se esconde, alocado subliminarmente. Não destoamos entre aquilo que dizemos e fazemos. Dito de outra forma, o que ocorre e se pratica no currículo da escola investigada está relacionado com palavras permitidas, aceitas, autorizadas ou mesmo interditas e silenciadas pela ordem do discurso escolar. Inspirados em Foucault, lembremos que é por meio da linguagem que produzimos verdades; pelos regimes de poder, somos acometidos a elas; e, por meio da condução de nossas condutas, elas nos regulam. Sendo assim, compreendo que as enunciações captadas aqui estão entrelaçadas em uma trama discursiva sobre as mudanças do EM no colégio investigado, bem como nas ações que foram (e seguem sendo) implementadas.

A seguir, por meio das narrativas dos sujeitos e dos documentos escolares, mostro os efeitos que movimentam o currículo da escola investigada, diante da emergência das novas geometrizações curriculares. O enfraquecimento das práticas disciplinares e o recrudescimento das dinâmicas e vivências de escolarização são movimentados pela operação da flexibilização em três eixos de funcionamento no currículo:

- 1) na diversificação, no entretenimento e na *letificação* das práticas de sala de aula atrelada à fabricação de uma docência tramada no “Don Juanismo Pedagógico”;
- 2) na estetização dos espaços e na variação dos tempos e das metodologias escolares, produzindo um “estudante letificado”, ágil, dinâmico e constituído pelas marcas do trabalho imaterial contemporâneo;
- 3) nas avaliações contínuas e sistemáticas atravessadas pelo imperativo da performance e do desempenho.

Mediante estratégias com foco no interesse juvenil em práticas de entretenimento, operam sentidos curriculares flexíveis, de envolver para aprender, a partir de uma docência “*don juanesca*”, generalista e interativa – em que a sedução e a liberdade são táticas para conduzir, performar e profissionalizar a juventude para o mundo do trabalho contemporâneo, envolvente e individualizado. Assim, a escola do regime industrial passa a produzir ao mesmo tempo um regime estético e performático nas tramas da flexibilidade e do entretenimento, tensionados pela performance e pelos excessos na contemporaneidade. Uma espécie de

personalização, a depender das necessidades, permite que algumas mudanças sejam colocadas em jogo.

Na sequência, esboço o movimento de flexibilização de rotinas, planejamento, metodologias, avaliações, espaços e distribuição do mobiliário, como modos de constituir um currículo fluído, diversificado, volátil e simultâneo, em que os marcadores do controle se acentuam, ao mesmo tempo em que ocorre a passagem da espacialização de um regime produtivo para um regime estetizado, variado e performático. Mais do que isso, veremos que tais sentidos se articulam com estratégias alinhadas à ação biopolítica, que, na lógica do capitalismo biocognitivo (FUMAGALLI, 2016), intenciona garantir a produção de sujeitos subjugados ao currículo do trabalho imaterial, nas tramas de um capitalismo artista, cujas práticas ao mesmo tempo em que precisam ser letificadas e estetizadas, impelem à performance e à eficiência para o mundo do trabalho contemporâneo.

## 5.1 DIVERSIFICAR, FLEXIBILIZAR E LETIFICAR AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA: A FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA DON JUANESCA

Essa maneira de determinar a conduta dos outros assumirá formas muito diferentes, suscitará apetites e desejos de intensidades muito variadas segundo as sociedades. Entretanto, quanto mais as pessoas forem livres umas em relação às outras, maior será o desejo tanto de umas como de outras de determinar a conduta das outras. Quanto mais o jogo é aberto, mais ele é atraente e fascinante. (FOUCAULT, 2004, p. 286).

Ao iniciar este capítulo, em que discorro sobre o eixo da diversificação, flexibilização e *letificação*<sup>59</sup> das práticas escolares, destaco a ideia defendida por Lipovetsky (2020) de que o capitalismo de consumo das sociedades modernas tem sido “o nervo da economia”. Foi a partir de 1950 que, segundo o autor, o consumo de massa adentrou os modos de vida, transformando-os. Na metáfora sobre a sociedade da sedução, Don Juan é um personagem envolvente e um sedutor um tanto ultrapassado, inferior e menor, se comparado com o capitalismo sofisticado

---

<sup>59</sup> Letificação das práticas pedagógicas é um termo cunhado por mim neste estudo a partir da etimologia da palavra “letificar”: tornar alegre, divertir. Utilizo também no título do trabalho. Juntamente com autores como Lipovetsky (2015), Han (2020), Birmann (2020) e Illouz (2020), argumento que estamos vivendo um tempo em que precisamos tornar alegre e leve o vivido; transpondo isso para a escola, é como se não fosse possível conceber a ausência de alegria nos processos de escolarização. Nesta perspectiva, sem a dimensão da alegria e do divertimento, as práticas ficariam opacas e/ou “sem graça”, todavia, sem o contraponto da frustração e da leveza – “a leveza mata a leveza”, como já dizia Lipovetsky. Sendo assim, *o ato de letificar as práticas pedagógicas* e de tornar o “estudante letificado” – em condição de alegria durante o processo de escolarização – foi um dos meus argumentos, com a invenção deste termo para explicar estes tempos em que o divertido e o entretenimento se tornam imperativos no desenvolvimento curricular, como se na ausência do alegre não se pudesse estabelecer vinculação com o aprender.

no qual temos vivido. De qualquer maneira, tomo emprestada a perspectiva do Don Juanismo de Lipovetsky (2020, p. 2) para mencionar os atravessamentos que, nas palavras do autor referem que: “a lógica de sedução e prazer conquistou inclusive a educação, que foi reestruturada, como a economia. Da educação autoritária que eu conheci a uma educação aberta, compreensiva, psicológica relacional”.

De acordo com as discussões já empreendidas neste estudo, entre algumas das mudanças de maior ênfase na reforma do Ensino Médio, podem-se demarcar o regime de trabalho docente e as marcas de flexibilização que vêm sendo produzidas pelas reconfigurações políticas na cena escolar. O conjunto de atos normativos que regem a proposta de implementação do EM evidencia mudanças na atual composição curricular definida. Desde a publicação da Resolução de nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, a Formação Geral Básica (espaço curricular comum a todos os estudantes no currículo), organizada por áreas do conhecimento, já anunciava a não obrigatoriedade dos componentes curriculares presentes nas Diretrizes Curriculares anteriores do EM, indicando somente a obrigatoriedade de alguns estudos e práticas, mas sem a demarcação compulsória, como referido em seções anteriores.

É possível dizer que tais normativas assumiram diferentes nuances a partir da demarcação da flexibilidade (na BNCC) como um princípio curricular vinculado à última etapa da Educação Básica. Ao instituir-se certa maleabilidade para as configurações curriculares do EM, como efeito, obtêm-se práticas que atuam e operam nos modos de constituir os saberes, que passam a inventar subjetividades, por meio de ações e práticas condutoras de vidas. Ao mesmo tempo, compreendo que as políticas curriculares que vêm pautar a implementação do Ensino Médio são reinterpretadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A partir da lente desses autores, entendo que os excertos dos documentos (legislações ou materiais de orientação com as políticas da escola investigada) aqui reunidos não são simplesmente implementados a partir de um conjunto de políticas que primam pela flexibilidade, como tenho analisado, mas colocam-se em “*atuação*” por meio de “*políticas que se tornam vivas*”, reconfiguradas, decodificadas pelos sujeitos que por elas são afetados. A escola reage, contrapõe, reconfigura, atua, traduz. Nas palavras dos autores:

A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em codificação e recodificação sugere que a “*formulação*” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13-14).

Ao pensar que, sendo compreendida, a política se traduz em ações e movimentos que conduzem os sujeitos na escola, misturando-se com os modos de interpretação de cada indivíduo, sobre o que é lido, dito e nomeado e o que precisa seguir sem ser dito para continuar em funcionamento. Por meio dessa rápida demarcação, tomo as políticas institucionais citadas e vinculadas à escola investigada como práticas que se movimentam e se reconfiguram na escola, inscrevendo-se nos corpos e produzindo modos de posicionar os sujeitos diante de uma implementação que reconfigurou as políticas e os modos de organização curricular, produzindo efeitos e sentidos, ao mesmo tempo em que é produzida pelos mesmos efeitos.

A reconfiguração realizada nas escolas-piloto da implementação da Rede Sesi desde 2018 perpassou mudanças desta natureza: grade curricular, carga horária, currículo por área com integração de componentes, espaços e tempos variados e diversificados tornando a política viva, em atuação, produzindo mudanças no contexto escolar. A flexibilidade e as possibilidades de escolha para que professor e aluno possam opinar fazem parte dos traçados curriculares contemporâneos.

Os *documentos* publicados sobre as mudanças fizeram-me perceber uma produção de saberes sobre as propostas curriculares do Ensino Médio, a partir da lógica da maleabilidade e da imaterialidade, em que se enfatizam práticas que intitulei de “letificadas”, as quais oportunizariam experiências pedagógicas para agradar e alegrar, com *centralidade na aprendizagem*. Pude perceber, ainda, que os saberes presentes nesses materiais regulam, direcionam e conformam as práticas pedagógicas na implementação, conforme evidenciam os excertos dos documentos institucionais.

Com a finalidade de superar essa situação desfavorável na etapa final da Educação Básica, o SESI e o SENAI propõem uma profunda mudança na concepção curricular do Ensino Médio, com a valorização da educação profissional, por meio da intensificação do uso **de estratégias flexíveis, avanços significativos no que se refere à inovação nos processos educacionais e à incorporação de tecnologias**. (SESI GOIÁS, 2018, grifos meus).

O currículo integrado de Ensino Médio com **os itinerários é organizado por áreas do conhecimento e se funda na lógica de flexibilidade** e de aproximação dos estudantes ao contexto de desafios do mundo contemporâneo, **por meio da integração das áreas de conhecimento com os itinerários de formação**. (SESI GOIÁS, 2018, grifos meus).

**Ao se tornar flexível, o currículo estará rompendo com a padronização da oferta**, legitimando a possibilidade de a escola forjar sua identidade e, ao mesmo tempo, consolidar a construção da autonomia escolar. (SESI GOIÁS, 2018, grifos meus).

Metodologias de ensino com ênfase em projetos e práticas de pesquisa e de protagonismo: em todas as áreas, será destinado um tempo para os estudantes desenvolverem projetos de aprendizagem, individuais ou em grupos, a partir de questões temáticas que propiciem a leitura da realidade e a autoria de conhecimento, integrando a formação geral com os itinerários formativos, **numa lógica de flexibilidade e de aproximação ao contexto de desafios do mundo contemporâneo.** (SESI GOIÁS, 2018, grifos meus).

Ao destacar os fragmentos, fui observando como a flexibilidade, associada a uma gramática de inovação, interatividade e individualidade, vai se instaurando como modo de compreender as reconfigurações curriculares do novo EM, no que se refere a prospectar *inovações nos processos educacionais e na incorporação de tecnologias, na seleção e integração de conhecimentos em áreas*, bem como na condução do que é tomado como enunciação para a construção de *autonomia escolar por parte dos estudantes*. As metodologias, por sua vez, também são entendidas dentro de uma lógica flexível e de diversificação.

Penso que a flexibilidade, estando vinculada a modos diversificados de desenvolver o currículo, passa a ser um princípio que rege as novas normativas da reforma do EM na escola investigada, como apontam os excertos. Também é possível perceber que a flexibilidade está relacionada a formas de organizar os itinerários, as áreas e as possibilidades de escolha ofertadas para a construção de uma autonomia escolar.

Em outro enquadramento teórico, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) observam que o termo *flexibilização* “é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação”. Entretanto, a flexibilização também pode ser entendida como “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36). A flexibilidade, que aparece nos excertos de modos variados, parece ter se tornado um imperativo para uma escola que vive outro regime produtivo, vinculado com diversificação, variedade e declínio de um modelo curricular centrado na repetição. Essa discussão está vinculada às ideias de Lipovetsky e Serroy (2015, p. 226-227) quando referem que “[...] a intensificação da concorrência e as novas expectativas dos consumidores levaram ao advento de uma economia pós-fordiana marcada pelo imperativo da inovação e da diversificação dos produtos”

(LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 226-227). Tal economia e os modos de diversificação aparecem como marcas do currículo do Ensino Médio contemporâneo, por meio de um regime flexível que transita em muitas possibilidades metodológicas, avaliativas, nos modos de trabalho docente e nos modos de ser aluno. A flexibilidade remete ao movimento e à dinamicidade destes tempos de inovação como condição de existência no mercado, associada à racionalidade do entretenimento, que envolve, emociona, captura e, assim, conduz.

Nos diálogos com os docentes e discentes da escola investigada, é possível perceber a flexibilidade conduzindo os movimentos curriculares em lógicas que levam os sujeitos a movimentos fluídos no desenvolvimento de novas capacitações, diálogos e trocas entre pares.

**PESQUISADORA:** O que você tem percebido sobre os modos de dar aula nesta implementação do (Novo) Ensino Médio?

**PROFESSOR DE MAT:** Eu percebo diversas mudanças. Entre elas, a de que não ensinamos só aquela Matemática pela própria Matemática, mas também como ferramenta. Então, para a gente, mudou muito nesse sentido, **a gente tem essa liberdade de transitar entre outras áreas**, fazer um planejamento que nos permita transitar entre outras áreas, e, **para o estudante, ele tem que ter essa habilidade de ser mais responsável, de saber se organizar um pouco melhor. Também, como a gente transita muito entre as áreas**, ele começa a perceber **esse conhecimento não fragmentado em caixinhas** e começa a perceber o **conhecimento um pouco mais holístico**, mais global, e, com isso, fica muito mais fácil de ele propor projeto.

Justamente porque a gente parte de uma matemática que tem sentido, a gente parte de um contexto histórico, partindo desse contexto histórico, eu chego ali numa aplicação que muitas vezes vai para as Ciências da Natureza, e isso só é possível **por conta do nosso planejamento, que é integrado. Se eu não tivesse o planejamento integrado, muito provavelmente, eu não conseguiria trabalhar do jeito que eu trabalho.**

Mas eu, enquanto professor/a de Matemática, como eu sou, a área não deveria fazer tanta diferença se eu fosse pensar só na minha área. **Mas eu não gosto de pensar só na minha área, igual te falei.** A área de Linguagens e de Humanas perdeu um pouco de aula, então, eu também tenho que assumir um pouco da responsabilidade frente à formação dos estudantes, porque tem muito matemático famoso que era filósofo também, então, eu posso trabalhar junto.

**PROFESSOR/A DE MAT:** E eu sou da área, enquanto as outras áreas aí são compostas por outras disciplinas, matemática é na matemática, então eu estou sozinho/a na área. **Gosto muito de pedir pesquisa histórica, sociológica. Gosto de tentar colocar algumas aplicabilidades dentro das ciências da natureza e dos itinerários técnicos** porque eu acho que dá um significado um pouco maior.

(Entrevista online com professores)

Assim, é possível perceber que essa articulação entre os colegas leva os professores a ampliarem saberes, ultrapassando as bordas de conhecimentos específicos e produzindo no currículo o efeito de um deslocamento das especificidades para abordagens mais abrangentes e inter-relacionadas.

**PROFESSOR/A DE CH:** Todas as vezes que eu entro em sala, e, como eu estou dando a matéria, eles não aguentam mais me ver, **eu entro para dar História, depois eu dou Sociologia, depois eu dou Artes, depois eu dou o projeto de aprendizagem de quatro disciplinas.**

**PESQUISADORA:** Você está ministrando Arte, História e Sociologia, isso?

**PROFESSOR/A DE CH:** E mais o projeto de aprendizagem.

**PESQUISADORA:** E o que é?

**PROFESSOR/A DE CH:** É nessa matéria que eu faço um *link* com todas as outras. Eu faço um trabalho onde, no final do ano, **eles vão ter que criar um produto que tenha especificações das Ciências Humanas ou da Natureza, e vai ter a sala dividida em quatro rodas: linguagens, natureza, humanas e matemática.**

**PROFESSOR/A DE CH:** Como eu não sou geógrafa/o nem historiador/a, apesar de que eu dou aula de História, e estou estudando igual louco/a porque não é minha área, estou dando aula de História porque a/o professor/a não podia. Então, nesse ano, está sendo História e Artes, e aí **eu consigo. Agora tem uma perspectiva maior porque a Arte conversa muito com a Sociologia e com a História, e isso está sendo muito gostoso. Está me ajudando muito.**

(Entrevista online com professores)

**PROFESSORA DE LING:** Nós temos o que chamamos de interárea, que acontece aos sábados em cada bimestre, e é um evento que a escola, junto com os professores, promove **para ligar todas as áreas de conhecimento em uma atividade prática para esses alunos.** Então, às vezes, ali vão acontecer desafios, **vão acontecer gincanas, enfim, várias atividades que vão envolver um tema só com todas as áreas.**

Então, é aí que, além de planejar, por exemplo, planejamos a semana da pátria, semana do trânsito, enfim, **nós fazemos sempre esse trabalho juntos, não é?** Sempre é tudo de forma, assim, com todos os professores, de todas as áreas, ali, pensando, discutindo. Por exemplo, tem professor que me pergunta: “o que posso cobrar dos alunos na parte de produção textual?”. São muitas trocas.

(Entrevista online com professores)

Nos excertos apresentados, observei que a mudança de ênfase do trabalho individualizado dos docentes para o trabalho coletivo, com uma variedade de componentes e possibilidades que o estudante encontra, bem como o deslocamento do trabalho da disciplina

para a área, passam a ser marcas fortes na escola da indústria como movimentos de flexibilização e novas geometrizações para o currículo, até então, organizado por disciplinas.

Também observei que os modos de flexibilização aqui reverberam nas novas formas de conceber o trabalho docente, cada vez mais integrado, em decorrência de novos contornos curriculares, ganhando intensidade e ênfase ainda maiores. As atividades de área e os planejamentos coletivos conformam os docentes a buscarem outros saberes para a organização de suas aulas, flexibilizando os conceitos a serem trabalhados, as escolhas a serem realizadas e os modos de conduzir as aulas, uma vez que os sujeitos se deslocam, estando o estudante na função emergente de protagonista.

Os professores referem a necessidade de se apropriarem de outras áreas de conhecimento para darem conta do trabalho integrado, pois suspeitam que os saberes de seus componentes de formação/licenciaturas “não estariam mais dando conta” para ministrarem as aulas “holísticas” que dizem precisar realizar. Em um dos excertos, um/a dos docentes, inclusive, diz que dá aula de projeto de todas as áreas. Com graduação em Sociologia, ministra Arte, História e projetos das áreas.

Isso me faz pensar que a passagem das especificidades para uma abordagem mais central das áreas, conforme induz a BNCC, produz outros modos de organização curricular. Nesse sentido, penso que os movimentos de flexibilidade e diversificação tensionam para uma prontidão contínua e incessante do que já não pode mais ser previsto, em que se traçam movimentos maleáveis e, ao mesmo tempo, planejamentos mais “controláveis”. A esse respeito, posso inferir, com as ideias de Sennet (2014, p. 91), que na atualidade somos levados a pensar que, “quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável”, uma vez que os conhecimentos vão se tornando ultrapassados. Ademais, “as empresas de ponta e as organizações flexíveis precisam de indivíduos capazes de aprenderem novas capacitações” (SENNET, 2014, p. 54). Tais capacitações tornam-se flexíveis e são sempre provisórias, já que o imperativo é o de aprendizagem contínua e de busca constante.

Com um currículo que desobriga o trabalho docente de estar fixado em uma disciplina em específico, a busca constante e a capacitação contínua acentuam-se, dado que a docência, na escola investigada, é impelida ao estudo e à apropriação dos saberes de disciplinas que não fazem parte da formação acadêmica de alguns professores, o que implica muitas horas de planejamento individual (e entre pares) para a condução das práticas em sala de aula. O sentido de flexibilidade aqui é a de um currículo que, ao maleabilizar práticas, tornando-as mais “livres” e menos rígidas, aumenta e estende as demandas de trabalho e as horas de planejamento. Há

também um deslocamento de atividades de cunho teórico para atividades práticas, com foco na atração, no envolvimento e na geração de prazer ao jovem.

Conforme lembra Sennet (2014) em discussão a partir das ideias de Daniell Bell sobre os tempos nos modos de trabalho contemporâneo, a aparência de liberdade em prol de uma rotina menos rígida é enganosa, sobretudo porque:

O tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novos controles do alto para o baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações. (SENNET, 2014, p. 69).

Na escola investigada, assim como há liberdade, há também um conjunto de metas de trabalho a serem atingidas em cada aula, pelas quais os estudantes serão avaliados. De outro modo, os professores também são avaliados por indicadores relacionados ao aproveitamento acadêmico dos estudantes. O registro de tempo é alongado, mais fluído e menos demarcado pelos períodos de 50 minutos, como podemos observar nos excertos a seguir.

**PESQUISADORA:** Quais as mudanças que você identifica no cotidiano com a implementação do novo Ensino Médio?

**PROFESSOR/A LING:** Então, por exemplo, comparando aqui um pouquinho do ensino tradicional, eu entro ali, numa sala de aula, fico só 50 minutos, já vou para outra turma.

**Neste novo Ensino Médio, eu entro numa turma e fico duas horas e 30 minutos.** O meu período todo é só em duas turmas; após o intervalo, eu entro em outra, então, é interessante que eu consigo começar alguma coisa e eu consigo concluir.

Não tem essa de dar a aula na próxima semana, a gente continua, então, isso é muito positivo porque, através dessas habilidades, a proposta para a aula, eu consigo finalizar. No início, eu pensava “ai, meu Deus do céu, como que eu vou ficar tanto tempo assim com esses alunos, hein?”. Então, vamos supor que, inicialmente, vou pensar aqui numa aula para trabalhar esse tema e eu pediria aos alunos para construir um mapa mental, fazer a pesquisa de construção do mapa mental sobre o termo *substantivo*, e eles seguem realizando as tarefas em um tempo maior.

(Entrevista online com professores)

**PROFESSOR/A DE LING:** Muda o formato de aula, até mesmo porque o novo Ensino Médio exige isso de nós, professores. Não ser uma aula tradicional, mas mudar todo esse formato, é intenso, exige preparação; mesmo que eu voltasse hoje para o modelo tradicional, eu acho que a minha aula seria também totalmente diferente do que era.

(Entrevista online com professores)

Aplicação de questionário – Professores - resposta para a questão: O que você tem aprendido no (novo) Ensino Médio (sobre modos de dar aula, metodologias, avaliações, etc.)?

Tenho reaprendido a estar em aula. As aulas são mais dinâmicas, pois os alunos produzem e apresentam resultados, então, ficamos atentos o tempo todo ao processo para que eles possam chegar aonde queremos. Propomos um tema, expomos onde queremos chegar, damos as opções de como eles podem fazer e de que forma. Eles decidem, individualmente ou em grupo, e, do início ao fim, orientamos. É interessante perceber o desenvolvimento de cada um e a atitude, vamos mediando. Para propor as opções de como e o que eles devem fazer, planejamos muito, para que eles possam sentir que têm liberdade de escolha e agir.

Professor/a B.

Aplicação de questionário – Estudantes - resposta para a questão: O que você tem aprendido com o (novo) Ensino Médio em sala de aula?

**Tem sido incrível, é um modelo onde ficamos todos agrupados e juntos**, o que facilita nos conhecermos melhor e interagir, facilitando o convívio em sala de aula.

Estudante do 3º ano - EM

**PROFESSOR/A DE CN:** Eu acho que o professor que não tem esse costume de ter um planejamento mais estruturado, mais efetivo, sente bastante a diferença. O que muda esse tempo no Novo Ensino Médio é **que você gasta planejando a aula, porque, como a aula é maior, são duas horas e 40 de aula, o tempo de planejamento é muito maior**, como eu costumava brincar que, para cada 30 minutos de aula, eu gasto uma hora de planejar. Então, o meu planejamento, ele tem que ser muito mais sistematizado e muito mais organizado. **Digamos que a aula ficou muito mais prazerosa.**

(Entrevista online com professores)

É possível perceber nas falas dos docentes que a ampliação do tempo e o redimensionamento da duração dos períodos reconfiguram as aulas, uma vez que a lógica da disciplina se desloca para a área do conhecimento, de um tempo curto para um tempo contínuo. Embora as atividades passem a ser mais planejadas e a flexibilidade seja tomada como um imperativo, a ampliação do tempo reconfigura o “desenho” do que será realizado neste tempo, na organização das atividades e das tarefas a serem desenvolvidas. Os docentes mencionam que as aulas são mais dinâmicas, referindo que “medeiam e orientam” para dar “mais liberdade”; as práticas garantem que a condução da conduta ocorra pela via da “autonomia”, das escolhas e dos novos regimes maleáveis das práticas escolares. Esses movimentos remetem a discussões sobre a “sociedade da aprendizagem”, conforme Popkewitz, Olsson e Petersson (2009):

O aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínua. Na sociedade da aprendizagem, a perspectiva da individualização se materializa através de um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado. (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSSON, 2009, p. 80).

Nos diálogos com docentes e alunos, a marca do (auto)desenvolvimento de um estudante que possa constituir-se a partir de suas próprias iniciativas, com vistas à aprendizagem contínua, parece endereçar a implementação do novo EM para a produção de um jovem capaz de autogerir-se diante de cenários que se modificam, com situações imprevisíveis e voláteis, e de um professor que se desdobra para diversificar e atrair para as aulas. As práticas docentes flexibilizadas estão atreladas a ações para reduzir o desconforto, captar a atenção e proporcionar o envolvimento. Dessa forma, os níveis de planejamento intensificam-se. O enfraquecimento da disciplina curricular reverbera no fortalecimento das tramas flexíveis, que operam em sutis refinamentos de controle por meio de “liberdades conduzidas e fabricadas”, colocando em operação as novas geometrias curriculares por área do conhecimento, o que, para efetivar-se, põe em funcionamento uma série de ações e de ofertas.

Ao discorrer sobre a operação econômica do conhecimento, os mesmos autores mencionam que todo trabalho, seja na indústria ou nos serviços setorizados, compõe saberes cujos valor e relevância são cada vez mais crescentes. Tais saberes não estão relacionados a conhecimentos especializados que podem ser aprendidos em estabelecimentos de ensino técnico; antes, têm a ver com o advento da informatização, com a “revalorização” de modos de saber que não são facilmente substituíveis, nem mesmo formalizáveis (GORZ, 2005). É por meio desses regimes de verdades que o trabalhador contemporâneo precisa estar a serviço do seu trabalho, investindo em si mesmo e incorporando saberes e práticas de eficiência e eficácia.

É nesse contexto que o currículo do novo Ensino Médio da escola investigada passa a ser regulado, produzindo lógicas metodológicas e avaliativas que fabricam modos de ser aluno (e professor) atravessados pela sedução e pela performance. As aulas têm mais liberdade e fluidez, ao mesmo tempo em que avaliações contínuas e sistemáticas trazem o desempenho acadêmico como uma premissa a ser considerada. Uma espécie de suavização das práticas pedagógicas acontece, mas forjada pela dinamicidade das cobranças institucionais e acadêmicas, elevando as práticas e a performance em âmbito ambivalente e paradoxal.

Inspirada nas ideias de Saraiva e Veiga-Neto (2009), percebo, nas falas dos docentes, a reconfiguração de modos de trabalho imputada pela ênfase no planejamento e na troca entre colegas, o que leva a um desenvolvimento contínuo e sistemático. De acordo com os autores, as questões relacionadas ao novo capitalismo cognitivo apontam “para dois sentidos diferentes,

mas não excludentes” – talvez até complementares. Um sinaliza as “novas configurações do trabalho docente”; o outro, as concepções sobre o papel da educação escolar nos dias de hoje.

Também pude perceber que essa lógica discursiva induz a configurações de planejamento e execução conjugadas entre os docentes. Os momentos semanais de planejamento vêm sendo preservados para a execução dos planos de ensino. Embora os docentes que hoje fazem parte do contexto da escola tenham sido graduados em licenciaturas específicas, com a mudança, passam a ser docentes das áreas, reconfigurando suas posições no espaço escolar, como já havia mencionado. Os modos de trabalho docente parecem levar a novas lógicas de trabalho – colaborativo, flexível e reinventado –, tendo em vista a produção de práticas que se sintonizem com as demandas dos jovens para um mundo do trabalho. Este é lido pela instituição investigada como estando em constante transformação e, por isso, exigindo novas competências em uma educação integral cada vez mais fluída. Sob essa perspectiva, pude observar, nos documentos de orientação da implementação, as marcas importantes da capacitação e da qualificação para a formação humana voltada ao mundo do trabalho.

O atual contexto socioeconômico e tecnológico requer que as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano se aproximem, cada vez mais, das capacidades necessárias ao mundo do trabalho, à **inserção no processo produtivo e à permanência como trabalhador que necessita manter-se atualizado em relação à qualificação, aperfeiçoamento e especialização profissional. Ressalta-se ainda, a demanda por empreendedorismo e inovação como integrantes desse cenário** (SESI/DN; SENAI/DN, 2018a., p. 29, grifos meus).

Nesse contexto tão exigente quanto às competências de formação humana e profissional, torna-se clara a aproximação entre essas duas vertentes. **A educação para o mundo do trabalho, portanto, não pode ser desconectada da educação para o desenvolvimento humano.** Uma é parte da outra porque o mundo do trabalho é um setor de realização pessoal e profissional e, também, *porque o trabalho vem se tornando o principal elemento de construção da identidade pessoal e social dos indivíduos.* (SESI/DN; SENAI/DN, 2018a, p. 29, grifos meus).

O esmaecimento das práticas disciplinares no que se refere aos espaços diversificados e ao currículo por área, e a menção de que “nessa concepção a educação integral não se confunde com a dimensão de tempo” produzem novas formas de acolher o aluno diante das possibilidades de escolha que surgem também nas maneiras de mover-se na sala de aula. Na perspectiva recentemente mencionada, em que Saraiva e Veiga-Neto (2009) apontam as concepções do papel da educação escolar nos dias de hoje, observamos nos excertos que “os espaços educativos tradicionais, como a sala de aula, deixam de ser os únicos espaços de aprendizagem, e o currículo articula as áreas de conhecimento com a vida prática”. Podemos perceber aí as marcas da flexibilidade do tempo e dos espaços para aprender, mostrando que a sala de aula pode ser qualquer lugar, e não mais um lugar único. O mesmo ocorre com o currículo por área, articulado com a *vida prática*, associado a uma vida útil, ao imperativo utilitarista de que só se ensina o que pode ser utilizável, rentável ou monetizado.

**Pesquisadora:** O que vocês têm aprendido neste currículo do Ensino Médio?

**Estudante do 2º ano – EM:** **Ai, eu acho que que os professores dão mais liberdade para usar e nos expressar no modo de fazer** as atividades, no modo de se comportar na sala de aula. No Ensino Fundamental, era algo mais engessado, como foi, pelo menos para mim, porque os professores aplicavam textos para você copiar no quadro, e você não aprendia muito, entendeu? E agora, **quando eu comecei no novo Ensino Médio, foi diferente, eram atividades muito mais dinâmicas**, mais práticas para fazer.

(Diálogo de grupo online com estudantes)

Na educação integral, **os espaços educativos tradicionais, como a sala de aula, deixam de ser os únicos espaços de aprendizagem, e o currículo articula as áreas de conhecimento** com a vida prática, **rompendo com a fragmentação disciplinar** e situando os conteúdos como objetos para o desenvolvimento de competências que permitam a participação do sujeito no seu momento histórico e deem significado à sua vida. Nessa concepção, **a educação integral não se confunde com a dimensão de tempo** (SESI/DN; SENAI/DN, 2018a, p.28, grifos meus).

**Pesquisadora:** O que vocês têm aprendido neste currículo do Ensino Médio?

**Estudante do 2º ano:** No começo, a gente era acostumado com professor do tipo “faz isso e faz aquilo”, e a gente ia e fazia. **Com essa autonomia, no começo, é bem difícil. O professor deixa livre, e agora, o que eu vou fazer? Mas agora parece que ele dá uma ideia, e a gente automaticamente já pensa “não sei se vai encaixar perfeitamente”.** Então, tem atividades diferenciadas e práticas que você percebe que são ofertadas. Por exemplo, na semana passada, eles deram duas perguntas pra gente fazer alguma dinâmica, e aí vários grupos fizeram no aplicativo e colocaram as informações lá, e a gente fez uma apresentação no Kahoot, tipo você explora bastante essas questões do sair do *slide* ou da teoria.

**Fica mais prazeroso hoje fazer os trabalhos, é que ficou uma coisa mais dinâmica, que é legal tanto para a gente para fazer o trabalho quanto para os professores.**

(Diálogo de grupo online com estudantes)

No relato dos estudantes, a figura do docente é descrita como alguém que cede a cena para que os estudantes atuem e realizem suas atividades. As frases “*Com essa autonomia, no começo é bem difícil. O professor deixa livre, e agora o que eu vou fazer?*” remetem a um lugar que agora o aluno precisa ocupar, porque fazem parte desta proposta a flexibilidade e o deslocamento de alguém, que passa a ser mais mediador do que protagonista – este lugar agora é do jovem. As atividades práticas, as dinâmicas e as vivências parecem traçar uma estratégia comum da prática pedagógica. A emergência de tornar útil, na perspectiva do aprender fazendo, parece ser uma premissa da implementação.

Em aproximação aos pressupostos de Popkewitz (1997), Sfredo (2019, p. 110) diz que “os deslocamentos em relação à produção da docência estão imbricados com as diferentes concepções de conhecimentos e de sujeito, dimensionadas a partir das reconfigurações sociais, políticas e econômicas mais amplas” observadas em diferentes tempos históricos. A publicação de diferentes legislações e políticas educacionais foi influenciada por essas reconfigurações, traçando desenhos que culminaram no que hoje se apresenta no Ensino Médio e na Educação Básica de um modo geral. Faz-se importante pontuar que, diante das políticas e das enunciações que elas produzem, a escola reage, se contrapõe, recodifica e ressignifica a política, conforme mencionado e discutido anteriormente.

Apoiada nas discussões propostas por Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2017), Sfredo (2019, p. 110) posiciona a escola moderna não como instituição naturalizada em nossa sociedade, mas como “dispositivo tecnológico para a formação da humanidade” por meio do

conhecimento. Esse conceito é transposto para a problemática da tese de Sfreddo (2019), para quem os materiais impressos analisados tendem a funcionar como “dispositivo tecnológico”, de acordo com o que sublinha Rose (1988), em um processo que opera por meio da “dominação das subjetividades”, mediante sistemas de poder cuja produção estabelece “regimes de verdade”. Assim, é na contemporaneidade que esses modos de operação vão atuar de “forma cada vez mais sutil no governo dos indivíduos” (SFREDDO, 2019, p. 110), e é por meio das tecnologias da subjetividade que as estratégias de poder se permitem infiltrar nos interstícios da alma humana.

Ao perguntar aos estudantes como percebem os docentes no EM, observei um esmaecimento da função de ensinar, para a de facilitar, mediar, como alguém que acompanha, mas que dá espaços, conforme excertos a seguir:

**O professor do novo EM seria mais um tutor, sabe? Ele ajuda com os métodos,** tipo, “eu quero tal coisa e tal pesquisa desenvolvida”, fazemos o mapa mental e apresentamos no final, então, assim, ele ajuda. O novo Ensino Médio é processo de adaptação, porque sair do método tradicional e ir para o Ensino Médio, às vezes, você fica perdida, porque você cresce desde pequenininho fazendo prova todo bimestre. Não ter mais provas é bem estranho.

(Estudante do 3º ano – EM; Diálogo de grupo *online* com estudantes).

Estudante 1: Bom, eu acho que um professor tem que ter um tipo de linguagem para que alunos se identifiquem, entendeu? Não dá para ele ter um diálogo muito técnico 100%, **senão, o aluno vai ficar entediado e não vai ter interesse.**

Estudante 2: Na aula que o professor está explicando, eu acho que o professor **tem que ter a linguagem mais com os jovens e para que dê para se comunicar e não deixar o aluno entediado.**

Estudante 3: Uma proximidade com os alunos também acho bastante interessante, porque deixa a gente mais à vontade.

(Estudantes do 3º ano – EM; Diálogo de grupo *online* com estudantes).

**Os métodos que ele usa são divertidos, e, ao invés de o professor explicar, é o aluno que vai lá na frente e explica. Isso ajuda muito porque, quando a gente explica para outra pessoa, a gente aprende melhor.**

(Estudante do 3º ano – EM; Diálogo de grupo *online* com estudantes).

Os docentes, ao atuarem como mediadores nesse processo de implementação, tomam como pressuposto que o estudante livre, autor, protagonista, responderá melhor para o desenvolvimento do que precisa aprender em sala de aula. Ao envolverem o aluno na execução

das tarefas por meio da flexibilidade das práticas, suspeitam que estas serão bem-sucedidas, uma vez que é pela via do desejo e da liberdade que a condução acontece nas propostas.

Estas ideias aproximam-me da perspectiva de Lipovetsky (2020) quando reflete que “a escola de imposição do saber foi substituída por uma escola fundada na criança-rei em atividades lúdicas e distrativas, na rejeição dos exercícios de repetição e de memorização, no culto do presente” (LIPOVETSKY, 2020, p. 264). O autor argumenta que enquanto sociedade tem-se colocado em pé de igualdade questões de base e atividades que despertem obras e produções relacionadas ao patrimônio cultural. Ele sublinha que todo ensino que se torna pervertido pela dominação dos princípios de sedução pode contribuir para a derrota do pensamento, para a queda dos níveis gerais de reflexão, uma espécie de falência da escola hipermoderna. Ainda para Lipovetsky (2020), é o patrimônio cultural que sustenta as matérias de base e os assuntos da atualidade tratados pela mídia.

O esmaecimento das práticas de ensino ocorre no momento em que a amplitude de escolhas, de acordo com os interesses, é colocada em cena. Por outro lado, os docentes referem um excesso de planejamento para as aulas e comentam ter que saber mais para deixar os jovens livres, uma vez que estes buscam referências externas, e os docentes temem não ter as respostas para dar, entendendo que este é um lugar em que precisam também ocupar. Ademais, os jovens passam a fazer parte dos planejamentos, bem como de sua execução.

**Professor de MAT:** A gente teve que reconhecer esse espaço do aluno de participar tanto do planejamento quanto da execução e também de dar o *feedback* para a gente.

Para o aluno, ele passou a ter que ser muito mais organizado e independente, porque a gente passa a cobrar certas coisas deles, que muitas vezes a gente não consegue vencer em nossas seis horas de aula. Eles passam a ser muito mais independentes porque eles vão ter que se organizar no seu cronograma, eles que vão ter que escolher o que eles vão estudar.

(Entrevista online com professores)

Isso se aproxima do que Gert Biesta (2020) vem problematizando em estudo recente sobre o lugar do ensino no contexto atual, em que qualquer tentativa de defender a importância do ensino e do professor “pode ser, de algum modo, percebida[a] como um passo para trás, como uma contribuição conservadora e não progressista para a discussão contemporânea” (BIESTA, 2020, p. 24). Um dos argumentos de Biesta é que vivemos uma questão atual problemática e dificultadora, sobretudo porque, nos últimos anos, a sugestão de que o ensino não é importante vem sendo feita com mais veemência, pois parte “da ala mais conservadora do espectro”. Ao mesmo tempo, o ensino tem sido abordado, basicamente, em termos de controle, valorizando

esses modos de fazer docência por meio de uma soberania dos docentes sobre os alunos (BIESTA, 2020). Com isso, passa-se a um movimento em direção oposta, ou seja, os alunos precisam estar no centro do processo, e o professor surge como mediador, tutor ou facilitador, como é possível observar também nos excertos subsequentes.

**PROFESSOR CN:** Com metodologia ativa, **você busca de fato o seu papel enquanto professor, muito mais como mediador do que como aquele detentor total do conhecimento.** É engraçado porque, infelizmente, muitos colegas acham que, quando você perde essa posição, é principalmente na rede privada, que eu também trabalho com rede privada e cursinho.

Eu consigo perceber de forma mais fácil quais suas necessidades com essas deficiências que ele tem e também aquele aluno mais avançado. Eu tenho condição de passar desafios, mas é mais complexo para eles. Então, é difícil **essa mudança metodológica de você tirar o foco de você e colocar o aluno muito mais como pesquisador do que como um repetidor de exercícios. É uma tarefa,** mas é um motivo a mais, e você vê o resultado aparecer. Então, eu acho que, para o professor que não tem esse costume de ter um planejamento mais estruturado, mais efetivo, o que muda é esse tempo que você gasta planejando a aula, porque, como a aula é maior, são duas horas e 40 de aula, o tempo de planejamento é muito maior. Costumo brincar que, para cada 30 minutos de aula, eu gasto uma hora para planejar.

(Entrevista online com professores)

As enunciações na fala do professor de CN expressam como a figura do docente desloca-se para um lugar de mediação, em que o estudante passa a ter muito mais centralidade e evidência em sala de aula. A menção sobre “retirar o foco de você” e colocar no estudante indica a exclusão da posição de “detentor total do conhecimento”.

Ao discutir sobre as transformações da docência na contemporaneidade, em seus estudos sobre o ensaio como dissenso, o professor inglês Gert Biesta (2020) diz que vivemos um tempo de ascensão da ênfase da linguagem da aprendizagem em detrimento do ensino, o que vem transformando “o professor” em um “sábio no palco” ou “facilitador de aprendizagens”. Para o autor, embora as ideias de horizontalizar a relação no sentido de tornar o docente um amigo ou um quase colega de classe possam parecer bastante progressistas, elas tendem a produzir efeitos bastante enganosos no que pode ser o trabalho do docente e no que o ensino pode trazer em si. A seguir, pode-se observar que essa posição de professor está presente nas falas dos estudantes e dos docentes.

**Eu percebo, assim, eu acho que nesse ensino a gente tem mais autonomia**, porque você está um dia e fala, apresenta, a gente que tem que **pesquisar**, e é a gente quem tem que procurar, fazer seleções e organizar nossos materiais.

(Estudante do 2º ano – Diálogo de grupo *online* com estudantes)

Eles [os professores] nos **dão autonomia para a gente na sala de aula porque a gente é que é o protagonista, não é o professor**, então, a gente que tem como mandar mais ou menos no nosso ensino, eles só nos dizem mais ou menos o quê.

A gente tem que correr atrás, daí, assim, eu penso que **a gente aprende mais porque a gente procura, a gente pesquisa no site, TV, e pega a informação, faz resumo, mapa mental**. A gente acaba absorvendo mais informação.

(Estudante do 2º ano – Diálogo de grupo *online* com

Os modos de conduzir a aula perpassam processos de negociação, diálogo e escuta. Ao mesmo tempo em que há intensos planejamentos, há espaços flexíveis para a escolha dos métodos e das atividades que serão desenvolvidas. O estudante pode buscar as fontes de informação e está “livre” para escolhas, dentro de alguns combinados estabelecidos. Ocorre-me que a liberdade dos jovens parece ser o alvo e o motor para estimular o aluno “protagonista”, na produção de um estudante com participação nas experiências práticas. Assim, é por meio da flexibilização, da diversificação e da letificação das práticas, tornando as ações alegres, divertidas e atraentes, porém, não menos densas e exigentes, que se constitui o eixo de funcionamento da escola.

Nesses movimentos para tornar a sala de aula envolvente, interessante e leve, ao mesmo tempo em que precisa ser exigente e eficiente em suas intervenções, constitui-se a fabricação do professor *Don Juanesco*, que precisa seduzir para captar. Envolver e seduzir são imperativos quando as subjetividades juvenis estão tramadas em um cenário onde a felicidade, a alegria e as emoções se tornam gramáticas contemporâneas emergentes.

Em entrevista realizada no ano de 2020, o sociólogo francês Gilles Lipovetsky observou que não estaríamos mais em “um universo da disciplina coercitiva, mas de uma máquina de estimulação” (LIPOVETSKY, 2020, p.2). Em sua discussão sobre o capitalismo de consumo, ele diz que estamos diante de um sistema global de tentações, que estimulam e incitam as subjetividades. A mudança da relação com a vida, para ele, vem alargando uma espécie de ética hedonista em que o desfrute, o gozo e a diversão se tornam imperativos para todos. Como é tentador (e sedutor), esse modo de vida espalha-se também pela educação. Com isso, a

gramática relacional, psicológica e afetiva, demarcada nos documentos e nas falas dos sujeitos da escola investigada, produz um modo de vida que envolve pelo desejo. Assim, a sedução opera e aparelha-se como um ferramental importante e eficiente deste tempo, convertendo-se “no motor do mundo” (LIPOVETSKY, 2020). O docente, ao aderir a práticas que possam atrair, movimenta os desejos individuais, uma vez que, atrelada à ideia de sedução, está a perspectiva de mais liberdade e também de mais individualismo. Cada estudante, seduzido pelas práticas que deseja realizar, torna-se envolvido pelo desejo que quer manter. A ideia da educação como consumo está ligada à perspectiva da satisfação. Para Lipovetsky (2020), isso pode levar ao esmaecimento do sentido do esforço, do trabalho, da inovação e da formação da inteligência humana.

Nesta primeira seção analítica, procurei mostrar como a flexibilização e a liberdade, atreladas às práticas de sedução, envolvem os desejos, vinculando-se aos modos de dar aula. A união dos componentes em áreas do conhecimento, nas atividades lúdicas e nas formas de tornar o espaço de sala de aula leve, flexível e diversificado, é efeito da implementação das políticas curriculares na escola investigada. O professor oferece mais liberdade para conduzir as aulas de maneiras variadas, ao mesmo tempo em que é submetido em excessivas horas de planejamento e organização, uma vez que, para ampliar seus saberes além do componente curricular em que é licenciado, precisa ampliar seus repertórios e investir em ações lúdicas e diferenciadas.

De agora em diante, apresento outros sentidos de flexibilização, relacionados aos espaços e às formas de se constituir aluno diante da (re)configuração de práticas e metodologias interativas e diversificadas.

## 5.2 MUDANÇAS NA ESPACIALIZAÇÃO DA SALA DE AULA E A PRODUÇÃO DE UM *ESTUDANTE LETIFICADO*.

[...] é que a sala de aula onde as lições são ministradas é uma construção histórica, produto de um desenvolvimento que incluiu outras alternativas e possibilidades. Uma vez que a sala de aula é o recinto principal de nossa atividade docente, questionar o óbvio, ver por que esta opção triunfou e quais opções foram excluídas pode contribuir também para pensar nos outros caminhos para nossas práticas. (DUSSEL, 2003, p. 23).

Ao iniciar esta seção, penso no que poderia inferir de espaços que se modificam para propor outras experiências escolares na escola. A disposição do mobiliário, as cores, os formatos das mesas, as opções diversificadas para acomodações, parecem produzir outras maneiras de acolher e conformar os corpos escolares. Entre algumas das marcas que mais

chamam a atenção na escola da Rede investigada, está o investimento nos espaços onde os estudantes têm aulas. Os desenhos dos espaços e os cuidados estéticos parecem dialogar com as intenções formativas características da concepção de educação do colégio.

Inés Dussel (2003), em sua obra *A invenção da sala de aula*, problematiza como esse espaço foi inventado em um tempo histórico, instigando-nos a pensar sobre sua organização e configuração. A autora provoca-nos a refletir sobre como este espaço tem elementos que não se restringem aos docentes e aos alunos, abarcando também os mobiliários, os instrumentos didáticos, a arquitetura – tudo isso faz parte da sala de aula. Os bancos escolares, as lousas, os cadernos, fazem parte de uma historicidade que reconhecemos até hoje quando adentramos um espaço como esse (DUSSEL, 2003). Tais aspectos materiais da sala de aula implicam também uma estrutura de comunicação entre os sujeitos, definida tanto pela arquitetura quanto pelo mobiliário. Relações de autoridade e relações de comunicação e hierarquia surgem na sala de aula tal como a conhecemos hoje e, por serem tão básicas, às vezes passam despercebidas. A sala de aula, por assim dizer, pode ser “analisada como uma situação de governo” (DUSSEL, 2003, p. 37).



Tomo as reflexões de Dussel (2003) para discutir a configuração da sala de aula da escola investigada neste estudo. Na imagem à esquerda, enviada pelo coordenador da escola para mim, podemos observar as diversas mesas, cadeiras e pufes no espaço da sala de aula do novo EM.

Alberto selecionou esta imagem para mostrar-me como os alunos foram recebidos no início das aulas, tendo à disposição os materiais didáticos. A organização dos mobiliários ocorre por agrupamentos, mas há também uma fileira de carteiras individuais. No canto da sala, os pufes coloridos são opções também, próximos do quadro branco. Considerando-se a imagem apresentada, ainda há outras reflexões que podemos exercitar com a ideia de que, em interação e em grupo, é que as aulas deverão ser conduzidas.

A espacialidade e as novas geometrias curriculares, com base nas ideias de Veiga-Neto (2002) de que a flexibilidade e os novos arranjos curriculares fazem parte de uma nova geometrização neste início de século (2002, p.181), remetem aqui à “questão da posição do sujeito nesse espaço que foi pensado como homogêneo”. Segundo o autor, “o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como sujeitos centrados, para os quais

haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogêneo quadriculado e hierarquizado” (VEIGA-NETO, 2002, p.181). Isso me permite pensar que, uma vez modificados esses lugares específicos por meio de novas geometrias curriculares, se traçam modos de diversificação, variedade e opções, em detrimento do enfileiramento, da padronização organizada e do tempo único para todos, conformando os corpos para um perfil de aluno (trabalhador) contemporâneo. Teríamos, então, posições de sujeitos que se deslocam para espaços flexíveis, convidando para escolha, participação, decisão, interação, em um mundo que convoca e estimula de várias formas, com predomínio de estratégias de sedução (LIPOVETSKY, 2016) e entretenimento (HAN, 2020).

Nas fotografias a seguir, observamos os estudantes em diferentes atividades, de variados modos, nos diversos espaços da escola. A diversidade de disposições em que eles se organizam demonstram não a escolha dos enfileiramentos, e sim a opção pelos agrupamentos, o que parece assinalar as rupturas dos enquadramentos em que a escola foi fundada.

**Figura 13 – Aula de Matemática**



**Fonte: Imagem do acervo de registro da escola investigada.**

**Figura 14 – Aula de Mundo do Trabalho**

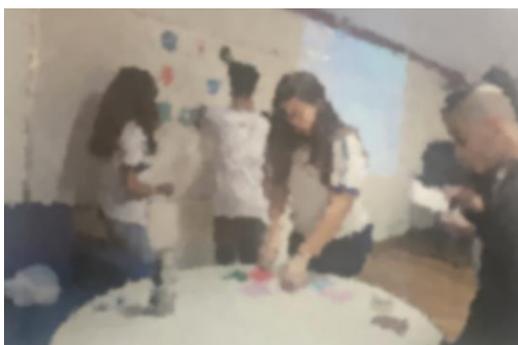


**Fonte: Imagem do acervo de registro da escola investigada.**

Retomando a discussão sobre as geometrias curriculares, diante da constatação da isotropia do mundo (VEIGA-NETO, 2002), vê-se que os espaços passam a ter organizações

disformes, heterogêneas, em conexão com a fluidez e a flexibilidade dos tempos curriculares da implementação. Na figura intitulada “Aula de Matemática”, observei o docente sentado à mesa e, na tela, logo ao lado, uma imagem. Os estudantes estão agrupados, todos com cadernos abertos em cima da mesa. Uns copiam, e outros olham para a tela. Embora possamos inferir que estejam atentos e aparentemente focados na tarefa, evidenciam-se o registro, a cópia e certa prontidão para a realização da tarefa – rastros do disciplinamento da escola moderna. Já na figura intitulada “Aula de Mundo do Trabalho”, a dimensão prática ganha ênfase, e o espaço diferenciado, com bancada e artefatos de exploração, demonstra os jovens interagindo com objetos e entre si. A escolha dessas imagens para a documentação do Diário de Bordo, que reúne as principais vivências durante a implementação do novo Ensino Médio, me fez pensar no quanto as imagens produzem modos de ser professor e aluno na escola investigada, evidenciando “as práticas de referência” da mudança curricular.

**Figura 15 – Aula de Ciências da Natureza**



**Fonte: Imagem do acervo de registro da escola investigada.**

Na figura intitulada “Aula de Ciências da Natureza”, a atividade prévia a montagem e colagem de peças no quadro, relacionadas a conceitos dessa área do conhecimento, envolvendo trabalho de equipe, colaboração e síntese. Associada a isso, encontramos nos documentos da Rede a importância da inserção do aluno “*no processo produtivo, em sua permanência como trabalhador, na qualificação, no aperfeiçoamento e na especialização profissional*”, acentuando o que, na perspectiva mencionada por Gorz (2005), corrobora a necessidade de outro sujeito para o mundo do trabalho contemporâneo, mais dinâmico, atuante e flexível, que saiba comunicar-se, escolher, tomar decisões. Esses imperativos aparecem como efeito no currículo do Ensino Médio da escola investigada enquanto condições de possibilidade para que práticas relacionadas ao mundo do trabalho sejam inseridas, com a prerrogativa de desenvolver pessoas mais participativas e engajadas.

**Figura 16 – Aula de Ciências Humanas**

**Fonte: Imagem do acervo de registro da escola investigada.**

Nas figuras, observamos as diversas configurações das aulas, a variedade de organização e a ênfase em práticas e vivências em execução. Ocorre-me pensar que a constituição do currículo na escola da indústria, atravessados pelas mudanças laborais deste tempo, rompem com o retículo disciplinar, organizado e sistematizado, formando um retículo mais flexível, de contornos variados.

Observamos isso também na aula de Ciências Humanas, cujas tarefas envolvem debater determinados conceitos antes do registro a ser realizado. Talvez não interesse (e nem seja mais possível) uma organização disciplinar, enfileirada, um a um, e sim, agrupamentos para constante interação e liberdade, o que não significa menos individualismo.

Usamos computador, celular; a gente usa bastante na aula mesmo, e tem as plataformas também, que é do Google.

(Estudante do 3º ano – EM; Diálogo de grupo *online* com os estudantes)

Como um monte de tarefas e as dinâmicas de sala de aula, acho que a gente tem que **aprender** a se virar bastante, porque aí o registro fica bem aberto, você pode escrever um texto, você pode anotar no livro, fazer grifos. No SESI, a experiência tem sido bem diferente. **Primeiro, por causa das plataformas, e até hoje ainda não me acostumei com tanta plataforma que tem.**

(Estudante do 3º ano – EM; Diálogo de grupo *online* com os estudantes)

Aplicação de questionário – Estudantes - resposta para a questão: Quais as principais mudanças que você identifica ao ingressar no Ensino Médio?

As principais mudanças são que o novo Médio é um método muito diferente do método tradicional, e os próprios alunos constroem seu próprio conhecimento, juntamente com os professores, e também o método avaliativo, que é muito interessante, porque é por portfólio, Geekie, atividades variadas em sala de aula, e não tem prova, e eu acho que o novo Médio é um método muito interessante e inovador, apesar de às vezes eu ficar um pouco perdido.

Estudante C.; 3º ano - EM

O deslocamento das práticas únicas para as coletivas, dos espaços compartimentados para os aglutinados, diante de modos flexíveis de estar e viver os espaços e os tempos da sala de aula, reitera que os contornos curriculares estão flexibilizados, de acordo com as propostas de maior interação e dinamização dos corpos e saberes. A produção cotidiana de um estudante interativo, ágil, dinâmico e protagonista é reforçada pelas ações metodológicas e avaliativas durante as aulas. Sendo assim, questiono: estaria a flexibilidade atuando também nas formas de organizar os espaços para a produção de um sujeito (e um corpo) para outra gramática curricular?

Ao observar os espaços, percebi os mobiliários e suas disposições como tecnologias que conformam o sujeito e operam para outro modo de constituir-se aluno em sala de aula. As plataformas e a interface com as tecnologias digitais também surgem como ações decorrentes das mudanças curriculares na implementação. Os excessos de interação e de possibilidades também aparecem demarcados nas falas dos alunos quando referem que não se habitua com todas as plataformas em uso. A produtividade frente a tantas oportunidades de desenvolvimento e a capacitação no (novo) Ensino Médio parecem fabricar um sujeito cujo corpo dócil passa a ser um corpo volátil, disperso, porém, tramado nas pretensões da regulação da economia deste tempo.

Essas ideias aproximam-se das questões problematizadas por Popkewitz (2015) sobre o movimento da teoria para o campo da prática. Segundo o autor, as teorias sobre a aprendizagem, por exemplo, são evocadas como teorias “práticas” para organizar as práticas educativas dos professores. Nas palavras do autor: “[...] uma receita, encarnando um conjunto organizado de princípios para atuar e pensar acerca de como as coisas se mantêm unidas, e o que é aceito como universal sobre o professor idealizado.” (POPKEWITZ, 2015, p. 440). Assim, envolver, entreter, tornar o ensino agradável, flexível, em disposições que permitem mobilidade, também está vinculado aos sutis níveis de controle que surgem dos novos modos de subjetivar o outro por meio do desejo e das liberdades ofertadas, o que podemos inferir, também, a partir da disposição dos espaços na sala de aula, sendo eles virtuais ou não.

Cabe aqui a reflexão de que a educação para o mundo do trabalho não está desconectada da educação por meio de mudanças curriculares dirigidas a conformar os sujeitos para um mercado cada vez mais volátil, instável, conectivo e produtor de responsabilidades individuais. Klaus Schwab (2016), em sua leitura sobre as mudanças emergentes da quarta revolução industrial, entende que “os desafios criados pela quarta revolução industrial parece concentrar-se principalmente no lado da oferta – no mundo do trabalho e da produção” (SCHWAB, 2016, p. 20). Na escola investigada, nas tramas das propostas do (novo) Ensino Médio, a organização do currículo parece convergir para práticas que intencionam a produção do *estudante interativo, produtivo e hiperconectado*, o qual o currículo tende a reforçar e potencializar.

As metodologias e as práticas escolhidas para o desenvolvimento curricular destacam a relevância das vivências. No cenário de pandemia, com as atividades presenciais suspensas, os relatos dos estudantes traziam a memória situações de quando estavam cursando o currículo do novo EM, no contexto presencial, antes da paralisação das aulas, conforme excerto a seguir em que referiram estar em situação de pandemia.

**Pesquisadora:** Quando eu pergunto o que vocês têm aprendido, são essas questões que vocês identificam e que vocês estão aprendendo com esse Ensino Médio (claro, agora, a gente está em um contexto de pandemia, não é)?

**Estudante 1 (2º ano):** Entendi. Por exemplo, a apresentação dos trabalhos, tipo, antes você fazia um cartaz e chegava lá e apresentava; agora, é um *slide*, e é totalmente diferente, pois lá no meio pode colocar vídeos, que a gente apresenta também, e fica muito bacana a apresentação. **Estamos usando muito mais a tecnologia digital.**

**Estudante 2 (2º ano):** Eu entendo assim, eu acho que, **nesse ensino, a gente tem mais autonomia porque você está lá e um dia você fala “a gente vai ver isso hoje”, e a gente é que tem que pesquisar e a gente tem que procurar as informações** e depois a gente faz a tarefa, e as dúvidas, se tiver, você vai lá e tira com o professor. Não é tipo para você falar e explicar tudo, e você pega o que você entendeu e faz a atividade. **Cada um na sua tarefa.**

(Diálogos de grupo online com os estudantes)

Pude suspeitar que, com o período pandêmico e as práticas individuais, o desenvolvimento solitário dos estudantes se acentuou; cada um mantinha o vínculo com as tarefas por meio de plataformas digitais, exigindo uma prontidão e um esforço muito maior de ligação com a escola. Em uma das rodas de conversa por webconferência, os estudantes relataram estar cansados das telas, além de sentirem muitas saudades dos espaços da escola. Os professores também comentaram, durante as entrevistas, que temiam os níveis de aprendizagem e apropriação do conhecimento com este distanciamento forçado, já que “o olhar mais próximo” propiciado pelo acompanhamento de sala de aula tende a captar o desenvolvimento escolar com mais fidedignidade. Pude observar a preocupação dos docentes nestas duas falas:

Agora, com a pandemia, sabemos que eles compartilham as informações todo o tempo, fica difícil saber o quanto estão realmente estudando e se dedicando (Prof. de CN).

(Entrevista online com professores)

Preocupa-me como encontraremos os jovens no contexto presencial e o que de fato eles aprenderam durante a pandemia. Certamente, aprenderam elementos que jamais conseguiríamos propiciar, decorrentes do cenário; mas os conceitos das áreas, não sei, não. Nesta situação, fica difícil até de termos uma avaliação mais fidedigna (Prof. de CH).

(Entrevista online com professores)

As falas dos professores demonstram que a distância trouxe insegurança quanto à forma como os jovens estariam acompanhando as aulas e as propostas, uma vez que os materiais enviados não estariam acompanhados da observação da realização desta tarefa como ocorre em sala de aula. Além disso, no que se refere às impressões dos professores e dos estudantes acerca das mudanças com a implementação do EM, as metodologias ativas e as práticas pedagógicas diversificadas foram marcas frequentemente apontadas, conforme excertos a seguir.

Aplicação de questionário – Professores - resposta para a questão: O que você tem aprendido no (novo) Ensino Médio (sobre modos de dar aula, metodologias, avaliações etc.)?

Aprendi a compreender que a sala de aula é muito mais ampla e dinâmica que seus limites físicos. A oportunidade de aprendizado está na rotina, no dia a dia. Trabalhar com situações de aprendizagem, com metodologias ativas, que são algo novo não só para os alunos, como também para os professores.

Professor/a F.

**Pesquisadora:** O que você tem aprendido sobre metodologias neste Novo Ensino Médio?

**Professor/a:** Acho que essas ferramentas que estamos utilizando são muito válidas para fazer o aluno sair daquela mesmice de prova, porque as metodologias ativas provocam o aluno a sair da caixinha. Eu vou ter que sentar com esse colega, de quem às vezes eu nem gosto muito. **Eu vou ter que pesquisar em casa, às vezes uma aula invertida, onde o aluno pesquisa, estuda, ou ele, o professor, grava aula, sei lá, e aí ele assiste àquela aula e volta para a sala e diz “olha, eu aprendi isso”, passa aquilo para o professor, utilizando os games e os jogos.** Tudo isso são ferramentas para que aquele **aluno consiga aprender de uma forma lúdica, divertida, diferente**, e uma metodologia ou outra vai agradar e vai desagradar, e nós estamos lidando e aprendendo com isso. Como a gente, e vamos ter as prediletas, vai ter aquelas que o aluno vai torcer o nariz e falar “nossa, odeio essa metodologia”. Mas é normal e faz parte, porque o Ensino Médio, ele sempre foi engessado. Assim como eu, nas áreas humanas, também. É trazer para os fatos do dia a dia a qualidade do que está acontecendo.

(Entrevista online com professores)

Eu creio que **o que eu mais aprendi durante esses três anos no novo Ensino Médio foi a ser autônoma, tipo fazer a minha pesquisa, fazer o trabalho do meu jeito**; é ter um pouquinho de mim naquilo ali.

**Outro ponto forte é desenvolver pesquisas. A gente aprende a pesquisar** de forma correta.

**A gente faz do nosso jeito, aprendendo do nosso jeito, e acaba que, no final, todo mundo aprende** a mesma coisa aqui de maneiras diferentes.

(Diálogos de grupo online com os estudantes - estudante do 3º ano – EM)

O currículo da escola investigada, ao posicionar os estudantes como aprendentes permanentes que conduzem seus tempos e escolhas em métodos flexíveis, atua na fabricação de um agente resolutivo de problemas. Como efeito da implementação, isso produz, para estudantes e professores, posições que vão sendo configuradas e reconfiguradas, à medida que alterações curriculares conformam outras situações e cenários para os sujeitos escolares. Os espaços e as maneiras de combinar as atividades convidam o estudante a participar, a envolver-se, a tomar decisões, enquanto contribui, pesquisa e interage. Mudam-se os espaços, e tais mudanças produzem um aluno atuante e *letificado*, envolvido nas práticas.

Ao desfragmentar-se o currículo em sua antiga (recente, e talvez, até um tanto presente) concepção teórica e especializada, produz-se um deslocamento para a abrangência das áreas e das dimensões da experiência, esmaecendo-se as compreensões conceituais mais específicas. A esse respeito, uno-me novamente às importantes problematizações de Popkewitz (2015) ao refletir que a formação docente vem sendo atravessada pela dimensão da prática como potencial de transformação da educação, por meio de uma ideia salvacionista e promissora, em prol de uma retórica vinculada ao desenvolvimento de um conhecimento prático e útil. Essas perspectivas traduzem-se em um professor ideal, cuja prática garantiria resultados satisfatórios, produzindo uma docência ancorada na eficiência e na eficácia (POPKEWITZ, 2015). Sendo assim, o currículo passa a produzir vivências e situações de aprendizagem com foco imediato em resultados. O imperativo torna-se ter que gerenciar suas atividades e tarefas em um cotidiano escolar cada vez mais individualizado, disperso e letificado, nas tramas de um currículo flexível.

Os relatos dos estudantes fazem-me perceber a emergência de novos modos de constituição do currículo, o que ocasiona a produção de um aluno que, por meio de práticas flexíveis, é incitado à autonomia, sendo responsabilizado pelas formas de desenvolver as atividades. As práticas únicas, com todos realizando as mesmas atividades ao mesmo tempo,

são substituídas por práticas personalizáveis, de acordo com a proposta combinada na aula. Esse ponto de vista aproxima-se do que Han (2020) refere sobre estarmos em um tempo de novas técnicas de poder, em um regime neoliberal que é também *psicopolítico* uma vez que no deslocamento da sociedade da disciplina para a sociedade do controle, passamos a acreditar que hoje não somos mais submissos, coagidos ou doutrinados, “mas projetos livres, que se esboçam e se reinventam incessantemente. A passagem do sujeito ao projeto é acompanhada pelo sentimento de liberdade” (HAN, 2020, p.9). Tal projeto, então, “já não se mostra tanto como uma figura de coerção, mas sim como *forma mais eficiente de subjetivação e sujeição*” (HAN, 2020, p. 9).

Destacando as falas dos alunos sobre os modos de desenvolver as atividades, além da ênfase em práticas, dinâmicas, vivências e pesquisas, suspeito que o uso da liberdade esteja a serviço de maior produtividade e desempenho, ao passo que a forma de atuar potencializa um “gozo” pela possibilidade de sentir-se livre. Na direção de pensar que os regimes flexíveis e convidativos geram a exposição associada a valores como iniciativa, participação, proatividade, atrelados ao mundo do trabalho contemporâneo, o sujeito escolar é produzido em uma gramática curricular cuja leveza é simultaneamente acompanhada de desafios, performance, sedução e intensidade. Conforme lembra Lipovetsky (2020), desde a Escola Nova<sup>60</sup>, inventam-se atividades para evitar o tédio e estimular a motivação, o prazer pela aprendizagem e, assim, desenvolver a criança autônoma. Nas palavras do autor:

A imposição autoritária de normas coletivas severas sucede métodos ativos, lúdicos, atrativos que são os únicos capazes de estimular o desejo de aprender. O ensino foi conquistado pelo imperativo de sedução que supõe transformar a escola repressiva em espaços de prazer e liberdade. (LIPOVETSKY, 2020, p.262).

---

<sup>60</sup> Ao mencionar a Escola Nova em sua obra *A sociedade da sedução*, Gilles Lipovetsky (2020) alude ao que ele intitula de “*militantes da Nova Educação*”, surgidos no início do século XX, citando autores que defendiam o interesse do aluno e métodos que tornassem o ensino atrativo, como Freinet, com a ideia de “método que abra o apetite de saber”; a livre constituição da liberdade de escolher os grupos de trabalho, de Cousinet; a pedagogia diferenciada e “a escola sob medida”, de Clarapède; o respeito ao ritmo individual de cada criança, de Montessori e Freinet. Nas palavras de Lipovetsky (2020, p. 262): “[...] a Educação Nova quer inventar atividades escolares que impeçam o tédio, estimulem a motivação, criem o prazer de aprender e, desse modo, desenvolvam a autonomia da criança. [...]”.

Aqui cabe pensar como a emergência de práticas com foco no interesse dos jovens ocorre, no sentido de captar o foco e a realização da atividade por meio da flexibilidade e da retórica da liberdade para a realização das atividades em uma conjuntura de negociações que permitem que o aluno possa fazer contínuas escolhas.

Aplicação de questionário –Estudante - Questão: O que você tem aprendido no novo Ensino Médio?

Os alunos têm mais liberdade na atuação de sua própria aprendizagem. Nós somos os protagonistas. Em vez de copiar conteúdos do quadro, nós mesmos vamos atrás de nossos conhecimentos. (Resposta para a questão: Qual a sua percepção sobre a metodologia de sala de aula? Comente.)

Estudante F; 2º ano – EM.

**PROFESSOR/A CH:** Assim como eu sou da área de humanas, também entendo que tenho que trazer os fatos do dia a dia, a atualidade do que está acontecendo. E as metodologias ativas, elas fazem isso, elas trazem o dia a dia do aluno para a sala de aula para ele.

**Porque o professor sai um pouco de cena, mas ao mesmo tempo é preciso que o professor estude muito, porque ele precisa dar o direcionamento correto** para aquele aluno. Ele não pode chegar à sala de aula sem saber direito sobre a área dele, sobre aquele conteúdo para ser estudado naquele dia, ele tem que saber. Tem que ter as respostas, tem que saber fazer comparações, dar exemplos. Para não ficar um negócio assim, só um fantoche em sala de aula, e o aluno está lá com dúvida, a menina vai pesquisar. Aí, o aluno vai checar com o professor se é isso. Por isso, é tão necessário que esse professor estude muito para fazer essas metodologias ativas. Não pode ficar ali, achando que vai levar na marola, de qualquer jeito, que não vai.

(Entrevista online com professores)

Compreendo que, no desenho curricular apresentado nos excertos, as metodologias deslocam as posições dos sujeitos. Professores parecem ser posicionados como secundários na cena escolar, já que o estudante deve atuar nos espaços flexíveis, com maior participação, liberdade, interatividade. Ele deve buscar por si mesmo e tornar-se pesquisador. Diante dos movimentos de sala de aula, que, embora siga sendo conduzido pelo professor, *as práticas curriculares diversificam-se e são potencializadas pela variedade*. A emergência de práticas

inovadoras e ativas acaba conformando a padronização de outras práticas, como os mapas mentais,<sup>61</sup> que, em um dos diálogos *online* com estudantes, é mencionado dezessete vezes<sup>62</sup>.

A necessidade de inovação, por vezes, “mata” a inovação. Na busca pela variedade e diversificação, repetem-se e padronizam-se outros processos e práticas. A indicação de que os métodos ativos são as estratégias mais utilizadas e a menção dos estudantes de que “nós mesmos vamos atrás de nossos conhecimentos” corroboram as perspectivas de uma liberdade tramada nos condicionantes do que é proposto em sala de aula, ao mesmo tempo em que o desejo e o gosto dos jovens pela atividade são tidos pelo docente como prioridades.

Bastos e Silva (2020), em estudo analítico sobre a flexibilidade no Ensino Médio, entendem-na como uma tecnologia política de governo. Inspirados nos estudos de Rose (2001), os autores compreendem que podemos pensar a flexibilidade “enquanto uma tecnologia política que passa a operar diante de estratégias que propiciam, por sua vez, uma economia política” (BASTOS; SILVA, 2020, p.212). Percebo, assim como os autores, que a flexibilidade atua como tecnologia de governo na escola investigada, em diferentes configurações, operando na contenção de regimes econômicos, com ênfase da docência nas áreas; no deslocamento do tempo fragmentado por períodos (tempo único) para o tempo contínuo e flexível, organizado em turnos; nas metodologias e avaliações diferenciadas; no portfólio de atividades diversificadas; e nas propostas de atividades para os alunos, uma vez que podem escolher pesquisar, ler, escrever, registrar.

**Pesquisadora:** O que vocês têm aprendido neste currículo do Ensino Médio?

**Estudante 2º ano – EM:** **Fazemos mapa mental pra tudo.** Pra falar a verdade, não me ajuda muito a aprender. **Como as aulas não têm, às vezes, uma explicação contínua realizada pelo professor, e a gente pesquisa, pergunta, registra e faz a síntese, às vezes, sinto que não tenho onde buscar para estudar,** me perco um pouco. É muito desenvolvimento de autonomia.

(Estudante do 2º ano – EM; Diálogo online de grupo com estudantes)

Ter os estudantes envolvidos por meio do seu desejo, do seu gosto pelas tarefas, traz menos esforço de solicitação e convencimento, ou mesmo menos tensão, para a execução do que precisa ser realizado em sala de aula. De certo modo, é mais econômico nos variados sentidos desta questão. As subjetividades contemporâneas, diante da plena crise das

<sup>61</sup> Nas análises dos diálogos com os estudantes, os mapas mentais aparecem mais de dezessete vezes nas falas dos estudantes. Dada a recorrência da menção, pode-se inferir que, em busca de inovar, se corre o risco de padronizar a inovação.

<sup>62</sup> Neste registro, a quantificação não é um dado essencial, mas as recorrências, dispersões, suspensões de palavras, produzem a linguagem como prática na trama discursiva. Por isso, é importante ser pontuada nesta seção.

instituições, que implementam um regime voltado ao consumo, parecem desejar se divertir, e não se entediar. O que acaba por estabelecer-se também sem âmbito curricular a projeção pela via de consumo, conforme nos lembra Veiga-Neto (2009, p.47.): “aprendemos explícita ou implicitamente tanto o desejo de consumir quanto a ilusão de pensar que somos livres em nossas escolhas dos bens e serviços que consumimos”. De algum modo, “somos ensinados a desejar e imaginar que somos livres” (VEIGA-NETO, 2009, p. 47).

Ao problematizar as questões da diversão e do tédio, Sibilia (2012, p. 89) comenta que “a demanda da diversão gera tédio e a hiperconexão produz descontração como uma reação defensiva ante a avalanche de informações e contatos”; entretanto, “o grande problema surge quando esse efeito que é também um requisito do estilo de vida contemporâneo entra em colisão com as exigências do dispositivo escolar” (SIBILIA, 2012, p. 89). Para Sibilia (2012, p. 123), “se o impulso industrial que acompanhou o surgimento da escola tinha como meta a formação do bom trabalhador, o credo neoliberal que impera hoje se concentra na moldagem do consumidor perfeito”.

Observo que, na escola investigada, se evidenciam a dinamicidade das aulas, a liberdade e a autonomia, sendo a flexibilidade uma premissa importante para a constituição curricular. Os trabalhos de grupos ganham espaços frequentes e recorrentes, e importa mais que os jovens saibam comportar-se no coletivo, com ênfase na participação, na interação e na comunicação. A flexibilidade para usufruir de outros espaços durante as aulas (por exemplo, a biblioteca ou o laboratório, em diferentes tempos) conforma os sujeitos escolares para práticas com outra dinâmica nos modos de ser professor e estudante. O comportamento e as maneiras de portar-se ganham destaque. Há um tensionamento sobre como estes sujeitos se desenvolvem autônomos, capazes e empreendedores de si mesmos. A emoções e as formas de administrá-las também são consideradas na implementação curricular.

Sendo assim, destaco que nesta seção defendi que a as diferentes configurações da sala de aula produzem modos de ser estudante aliados ao mundo do trabalho contemporâneo, em que interação, envolvimento, participação e constante performance têm relação com a gramática atual. Minha intenção, até aqui, foi problematizar como a diversificação dos espaços e meios de conduzir as práticas de sala de aula no que se refere às metodologias e aos modos de compreender os deslocamentos dos conhecimentos da centralidade dos componentes para as áreas, em ações coletivas entre os docentes, por meio de planejamento, cada vez mais colaborativos, tensionam a contínua capacitação e reinvenção enquanto efeitos da implementação do EM. Na próxima seção, seguirei traçando como a flexibilidade coloca em operação as formas de avaliar na escola investigada.

### 5.3 AVALIAÇÕES CONTÍNUAS, DIFERENCIADAS, E OS REGIMES DE PERFORMANCE E DESEMPENHO

Figura 17 – Novo Ensino Médio



FONTE: Site Rede Sesi – Acesso em janeiro de 2019.

Estudantes com telefones celulares e um *tablet* nas mãos. Observo que os rostos dos jovens não aparecem por inteiro; somente suas mãos e parte do sorriso de uma das estudantes. As máquinas estão em evidência. A tecnologia parece fundir-se à imagem do estudante. A partir daí, passo a suspeitar que o colégio, ao posicionar na mídia o novo Ensino Médio por meio desta imagem, deseja mostrar a importância adquirida pela tecnologia digital, a ponto de os dispositivos serem centrais na imagem. Isso pode dizer a respeito da fabricação de um tipo de estudante subjugado às tecnologias digitais no cenário do currículo.

A não separação entre as atividades produtivas e improdutivas também foi identificada por Hardt e Negri (2003) e Fumagalli (2016) em seus estudos sobre o trabalho imaterial e o capitalismo biocognitivo em que a separação entre trabalho e lazer, estudo e diversão, parece esmaecer-se, tornando estas práticas tramadas na simultaneidade da vida cotidiana. Ao voltar-me à forma de avaliar no espaço investigado, observei que a configuração de um currículo flexível, ao mesmo tempo em que organiza estratégias avaliativas diversificadas, em um ambiente de inovação, precisa seguir garantindo desempenho e resultado contínuo em avaliações externas, dando sinais de performance. Isso fica evidenciado nas falas de estudantes e professores, quando mencionam a flexibilidade na implementação do currículo do (novo) Ensino Médio, no desenvolvimento das atividades, ao mesmo tempo em que o controle sobre as tarefas e o acompanhamento contínuo são ações recorrentes na rotina. Dar sinais de inovação

e de performance parece ser uma marca da implementação do novo Ensino Médio na escola investigada. O convite aos estudantes é que se envolvam em práticas diversificadas, variadas e leves, enquanto o desempenho parece ser também uma prerrogativa real e frequente. Os docentes tornam-se profissionais “*don juanescos*” e “*multitarefa*”, captando todos os movimentos e registrando as participações e construções em sala de aula.

Fabris e Traversini (2013), em perspectiva foucaultiana, ajudam-me a pensar essas questões. As autoras buscaram entender quais efeitos foram produzidos nos conhecimentos escolares no deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade do controle. Se, na racionalidade disciplinar, a escola desenvolvia seu currículo escolar como um corpo de conhecimento linear e fixo, em que a classificação ocorria entre os sujeitos, depois da metade do século XX, essa perspectiva passou para uma sociedade cujo foco é o controle. Assim, “o corpo [do sujeito] torna-se flexível, adapta-se às realidades, e o saber é um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica” (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p.37). Ao olharmos para as práticas avaliativas da escola investigada, é possível observar reconfigurações e deslocamentos para formas mais flexíveis e mais controláveis de avaliar e inferir como os estudantes estão se apropriando dos saberes escolares, como podemos observar nos excertos a seguir.

**PROFESSOR/A CH:** Então, como eu estava te dizendo sobre as avaliações, foi nos dada essa determinação: “não use o quadro em sala de aula”; e, quando foi feito todo o esquema do novo Ensino Médio, **ficou acordado que não teria provas, que não teria recuperação e que esse aluno seria avaliado por suas habilidades e competências; durante o processo, o aluno tem que mostrar que ele realmente está aprendendo aquilo**, então, como eu te falei.

Se esse ensinamento é feito de uma forma linear, o aluno mostra isso, você consegue ver os alunos que se esforçam mais, você consegue ver direitinho as competências e habilidades, mas como que você avalia só assim esses alunos? Não tem como, você tem que dar conceito para todo mundo, e aí não pode também dar conceitos demais, com um monte de alunos, porque aí chega no final do ano aquele aluno vai ser automaticamente reprovado, e isso muitos alunos aí este ano nós recebemos a direção.

Nós temos que fazer coisas para tirar esse aluno do baixo desempenho, então, vai chegando ali, ao fim do bimestre, aí, a gente começa aquele fervor, meu Deus, chamar o aluno de perto, colocar para fazer outras atividades, e aí, no final, o aluno acaba sendo avaliado pelas atividades.

**PROFESSOR/A CH:** Ele acaba não sendo avaliado pelo que ele está apresentando em uma deficiência, e sim, pelo conjunto de atividades que ele entrega; mas o certo é avaliar se ele realmente aprendeu aquela competência, aquela habilidade.

**PESQUISADORA:** E foi por isso que vocês reviram a combinação sobre a prova, por que entenderam que era importante?

**PROFESSOR/A:** É... A gente ainda vem tentando contornar isso; às vezes, é preciso realizar alguma avaliação desta natureza.

(Entrevista online com professores)

Aplicação de questionário – Professores - resposta para a questão: Qual a sua percepção sobre a avaliação?

Percebo que avançamos no protagonismo do estudante e no papel do professor como mediador. O conceito de prova foi reformulado, uma vez que a avaliação do desempenho é feita durante todo o processo, sendo mais justa e efetiva.

Professor G.

Aplicação de questionário – Estudantes - resposta para a questão: Quais as principais mudanças que você identifica ao ingressar no Ensino Médio?

As principais mudanças são que o novo Médio é um método muito diferente do método tradicional, e nós próprios construímos o nosso próprio conhecimento juntamente com os professores. Também o método avaliativo, que é muito interessante, porque é por meio de portfólio, Geekie, atividades em sala, e não tem prova, e eu acho o novo Médio um método muito interessante e inovador.

Estudante 2º ano- EM.

Aplicação de questionário – Professores - resposta para a questão: Qual a sua percepção sobre a avaliação?

O aluno é avaliado por tudo que produz. Ele é visto e percebido ao longo de todo o processo! Dar a liberdade para que o aluno seja avaliado da forma que lhe é mais interessante é fantástico! Quem gosta de apresentar o faz! Quem gosta de texto escreve! Quem gosta de teatro atua! Claro que, em determinados momentos, a avaliação é direcionada a partir de critérios preestabelecidos, mas isso não limita a autonomia.

Professor F.

**PESQUISADORA:** O que você tem aprendido sobre os modos de dar aula nesta implementação do currículo do Ensino Médio?

**PROFESSOR/A CN:** Liberdade e criatividade. Nós trabalhamos outros projetos, e os resultados deles em redação são melhores. Quando nós fazemos uma bagunça coletiva ali na sala, você tem grupos com 70 cadeiras e mesas redondas, mesas quadradas, carteira individual. Tempo tem, e **eles não têm como se esconder**, e, como seu tempo é maior de aula, você **tem tempo de conversar com um por um, então, a cobrança em cima dele também é maior, então, ele se enxerga, e você o enxerga, e ele percebe que você o está enxergando. A avaliação é constante, fazemos registros o tempo todo.**

(Entrevista online com professores)

Aplicação de questionário – Estudantes - resposta para a questão: Qual a sua percepção sobre a avaliação?

**Sinto muita falta de redação mais exigente, algo bem puxado.** Poderiam melhorar mais nesse aspecto.

Estudante 3º ano - EM.

Nos excertos elencados, é possível perceber a não realização de provas; ao que parece, na percepção do grupo dos docentes, buscam-se maneiras menos coercitivas de avaliar os alunos, pois avaliar o tempo todo “é mais justo e efetivo”. Concomitantemente, observa-se dificuldade de mensurar os saberes; mesmo que se registre tudo que é realizado, ainda se identificam dificuldades de expressar o que de fato os estudantes estão aprendendo. Por sua vez, os estudantes demonstram desejar avaliações mais exigentes, pedindo simulados e redações que sejam “bem puxadas”, como foi destacado por um deles. O deslocamento de uma racionalidade menos vigilante e disciplinadora para um modo mais sistemático e controlável de mapear os desempenhos está traçado nas condições de possibilidade destes tempos, em que os rastros contínuos das marcas avaliativas interessam mais do que um instrumento pontual ou momentos estanques de avaliação.

Por meio das “atividades e tarefas a serem realizadas constantemente”, percebe-se que as formas de conduzir a execução das tarefas se modificam. Como as avaliações ocorrem todo o tempo e tudo é avaliado, “a regulação das liberdades” passa a ser exercida mediante outras estratégias. Wanderer e Knijnik (2014), em um trabalho sobre os processos avaliativos na Matemática, no Programa Escola Ativa, apontam as formas de avaliação presentes em todos os momentos da prática pedagógica. Inspiradas no pensamento de Michel Foucault, as autoras ressaltam que a concepção de avaliação visa a tornar-se um mecanismo de poder disciplinar, na medida em que “os conhecimentos, as atitudes e o modo de ser dos alunos passam a ser alvo do olhar constante examinador do educador” (WANDERER; KNIJINIK, 2014, p.94).

Isso é o que observo na escola investigada, o deslocamento de avaliações pontuais para avaliações constantes cujo objetivo parece ser tornar toda ação do estudante passível de verificação, diagnóstico e percepção sobre sua formação integral no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo em que a avaliação se torna um processo diário, ela passa a exercer um controle subjetivo, todo o tempo em que o estudante se encontra nos processos de escolarização no ambiente da escola. Não é mais a disciplina coercitiva que dociliza, mas a prática diária que conforma por meio das liberdades reguladas. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 327), em uma

epígrafe já utilizada neste estudo, “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”.

Noto que a posição de estudante opera mais em um movimento de (auto)responsabilização e que um conjunto de atividades precisa ser desenvolvido e entregue. Observo que isso se aproxima do que Lipovetsky (2016) tem chamado de *utopias light* em uma sociedade que tem a leveza e a sedução como imperativos. O autor, para quem o ditame de uma vida leve está se traduzindo em uma vida demasiadamente pesada, problematiza os riscos de uma pedagogia excessivamente sedutora. Ao trazermos essa perspectiva para o campo curricular, o mesmo currículo “leve”, que permite flexibilidade, disposições alternativas ditas inovadoras, com a possibilidade de sair da sala quando quiser, está também denso de atividades, vivências, materiais didáticos, plataformas, simulados, interações e demandas simultâneas – marcas da estimulação e da produção, como se observa nos excertos subsequentes.

**Pesquisadora: Como vocês percebem o processo de avaliação?**

**Estudante 1: Temos, semanalmente, redações para que a gente possa se preparar para o Enem;** então, é todo dia uma descoberta nova, todo dia um novo desafio.

**Estudante 2:** O colégio disponibiliza algumas plataformas para nós. Desde o primeiro ano, **nós temos a plataforma do Sesi, a Office 265, a plataforma da Somos e da Geekie. Ah, e tem o material didático do Sesi, também tem virtual.** Nós fazemos simulados a cada bimestre, que nos dá a nota com base no Enem.

**Estudante 3:** Porque nos simulados a gente simula a nota do Enem lá, **a gente faz redação e faz outras avaliações das outras áreas.**

(Estudantes do 3º ano – EM; Diálogo de grupo online com estudantes)

No documento de orientação sobre o processo de avaliação da implementação da 1ª turma do (novo) Ensino Médio, está escrito:

“[...] construímos uma primeira versão **da ficha de acompanhamento de aprendizagem e avaliação individual juntamente com o relatório de observação de atitudes** para servir de referência, uma vez que há necessidade, conforme indica o projeto pedagógico do curso, **que o professor realize de modo contínuo anotações de caráter qualitativo e quantitativo do desempenho dos alunos em registro próprio**” (SESI/SENAI, 2018).

Aplicação de questionário – Professores - resposta para a questão: Qual a sua percepção sobre a avaliação?

**Eu discordo totalmente de avaliações tradicionais, porém, ainda não é possível abolir por completo**, então, precisamos preparar nosso aluno para essas avaliações externas.

Professor/a D.

Conforme é possível acompanhar nos excertos, a pulverização de plataformas e a possibilidade de utilizar telefones móveis, computadores portáteis, computador da residência, *tablets*, etc. permitem a flexibilização dos modos de viver a experiência do Ensino Médio, diante de um portfólio de escolhas diversificadas. As avaliações semanais e os simulados atestam o mecanismo de controle do desempenho, que não pode “escapar” da confirmação da eficiência e da eficácia, ao passo que, na conta da escolha flexível das atividades e metodologia em sala de aula, estão também os resultados e as provas que conformam para a garantia “da excelência”. Assim, as marcas da dinamicidade e da volatilidade pulsam nos espaços da sala de aula, nestes tempos intermitentes, para a preparação de um estudante para outro regime econômico – um sujeito volátil, dinâmico, criativo, mas também eficiente e performático. A dimensão comportamental aparece no processo avaliativo, “reiterada pela necessidade do registro em caráter quantitativo e qualitativo por parte do professor”.

No quadro a seguir, tem-se o desdobramento do conjunto de avaliações e de instrumentos nas diversas áreas do conhecimento. A flexibilidade para a escolha de acordo com os planejamentos docentes é um dos marcadores da proposta, segundo o coordenador no diálogo que tivemos. Categorizadas em “Autoria”, “Resolução de problemas”, “Diagnósticos” e “Projetos de aprendizagem” e “Atividades orientadas” as avaliações desdobram-se em atividades parciais em entregas menores. O percentual de peso distribuído nas atividades traça a ideia de proporcionalidade para as diversas expressões de resultados, sendo que 50% das avaliações estão no diagnóstico e nos projetos de aprendizagem, e os outros 50%, em atividades ditas autorais, orientadas e de resoluções.

Figura 18 – Conjuntos de avaliação bimestral

	Conjuntos de avaliação	Sugestão de atividades que poderão compor o conjunto	Peso na composição da avaliação
Portfólio	Autoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoria de textos, desenhos ou resenhas</li> <li>- Elaboração de desenhos, gráficos, mapas</li> <li>- Elaboração de gráficos</li> <li>- Elaboração de mapas</li> <li>- Elaboração de texto argumentativo-dissertativo, relatórios técnicos e demais produções textuais técnicas</li> <li>- Elaboração de poesias e demais textos literários</li> <li>- Elaboração de parecer técnico sobre diferentes temas</li> </ul>	20%
	Resolução de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de situações-problema</li> <li>- Estudos de caso</li> <li>- Resenhas de diferentes linguagens e gêneros textuais, verbais e imagéticos</li> </ul>	20%
	Diagnósticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios em sala de aula.</li> <li>- Exercícios on-line.</li> <li>- Atividades para casa</li> <li>- Provas de nivelamento</li> <li>- Testes de progresso</li> <li>- Provas objetivas com questões de múltipla escolha</li> <li>- Provas subjetivas de questões dissertativas</li> <li>- Provas mescladas com questões objetivas e subjetivas</li> </ul>	25%
	Projetos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de projetos de aprendizagem, por área de conhecimento ou articulando áreas, integrados com os itinerários formativos.</li> <li>- Criação de aplicativos e sistemas informatizados.</li> <li>- Projetos com temas que demonstrem impacto social, ambiental ou tecnológico.</li> <li>- Produções tecnológicas diversas.</li> </ul>	25%
	Atividades orientadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em debates, seminários, rodas de conversa, júri simulado etc.</li> <li>- Participação em atividades de cunho artístico, cultural, social, escolares, tais como peças de teatro, passeatas, gincanas etc.</li> </ul>	10%
	<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: Quadro inserido no Projeto do Curso: Ensino Médio com Itinerários Formativos.

Na categoria “Autoria”, tem-se a elaboração das escritas, das produções gráficas e cartográficas; em “Diagnóstico”, estão os exercícios e o predomínio de provas de variados formatos; na “Resolução de problemas”, há estudos de caso, resenhas e resoluções; nos “Projetos de aprendizagem” e nas “Atividades orientadas”, há o desenvolvimento de atividades entre áreas, propostas de intervenção voltadas às tecnologias e também propostas práticas e vivenciais. É possível inferir que a inclinação para a variedade e a diversificação é marca das propostas avaliativas na implementação curricular.

**Figura 19 – Conjunto de menções ao final do ano letivo**

### 6.8. MENÇÕES AO FINAL DO ANO LETIVO

Procedimento	Menções finais	Descrição	Porcentagem	Nota	Conceito
Registrar em cada área de conhecimento ou módulo dos itinerários formativos	APA	<b>Aprovado na área ou módulo:</b> quando o estudante cumpre satisfatoriamente todas as competências da matriz curricular da respectiva área ou módulo.	80 - 100%	80 a 100	A
	EPS	<b>Em processo. Avançar ao ano seguinte:</b> com projeto pessoal de estudos e avaliações, para o cumprimento das competências não alcançadas em determinada/s área/s ou módulo/s, sempre com acompanhamento do/s respectivo/s docente/s.	60 – 79%	60 a 79	B
	EPM	<b>Em processo. Permanecer matriculado nas competências do mesmo ano letivo:</b> para cumprir as competências das áreas ou módulos em que não foram alcançadas.	0 - 59%	0 a 59	C
Registrar na menção final do ano letivo, definida de forma colegiada.	APL	<b>Aprovado no ano letivo:</b> quando o estudante for aprovado em todas as áreas de conhecimento e módulos da etapa.	Todas as áreas "APA"		
	AEP	<b>Aprovado no ano letivo, mas em processo:</b> quando o estudante avançar ao ano seguinte, mas estiver em processo em uma ou duas áreas de conhecimento ou módulos.	Uma ou duas áreas ou módulos constarem "EPS".		
	EPI	<b>Em processo no mesmo ano, com intervenção permanente:</b> quando o estudante permanecer no mesmo ano letivo em três ou mais áreas de conhecimento ou módulos.	Três ou mais áreas ou módulos constarem "EPM".		
Registro final do curso	CCC	<b>Curso concluído e certificado:</b> para a certificação final do curso é necessário ter cumprido com sucesso todas as áreas de conhecimento e módulos.	Cumprir todas as áreas de conhecimento e módulos.		

**Fonte: Projeto do Curso: Ensino Médio com Itinerários Formativos.**

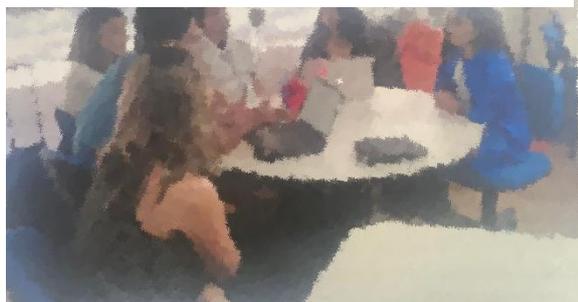
No final do ano letivo, vemos a descrição de aspectos qualitativos, juntamente de indicadores dos percentuais do rendimento. Este modelo, que, segundo os educadores da escola, seria como se organizaria o “antigo boletim”, descreve o aproveitamento acadêmico do estudante em cada linha, de acordo com o desempenho. As marcas da liberdade para as opções de atividades reverberam em escolhas, conforme aparece nas narrativas de estudantes e professores, fazendo parte de um processo de negociação e diálogo em sala de aula sobre como os estudantes desejam registrar algumas das práticas em determinadas situações, quando podem escolher fazer a pesquisa por meio do portfólio, do mapa mental, do estudo de caso, etc. Tudo que for realizado será avaliado.

Han (2017a, p.86), em perspectiva aproximada, ajuda-me a pensar que “a sociedade do desempenho atual, com sua ideia de liberdade e desregulamentação, está trabalhando intensamente no desmonte de barreiras e proibições, que perfazem a sociedade disciplinar”. Para o autor, “as consequências são um franqueamento total de limites e barreiras, sim, uma promiscuidade generalizada” (HAN, 2017a, p. 88). Não há bordas rígidas e definidas nos enquadramentos avaliativos; há, isso sim, inúmeras possibilidades de instrumentos que captam o que está sendo aprendido, em uma perspectiva diversificada e generalizada dos modos de avaliar. Sendo assim, a realidade investigada, ao flexibilizar e trabalhar com as liberdades para os processos metodológicos e avaliativos, vê-se em um aumento generalizado de opções, com excesso de práticas que, instituídas como ideais de inovação, pressionam e subjagam rumo a um esforço rotineiro, performático e individualizado.

Cada área do conhecimento demarca suas menções: APA – Aprovado na área ou no módulo; EPS - Em processo. Avançar no ano seguinte; EMP – Em processo. Permanecer matriculado ou nas competências do mesmo ano letivo. Chama a atenção que não temos a condição de reprovado, pois isso não acontece; o estudante precisa de mais tempo para o desenvolvimento das competências, portanto, o que poderia soar (novamente) como mais coercitivo é suavizado com palavras como “em processo; permanecer por mais um tempo”. A gramática curricular e a compreensão do processo de escolarização modificam-se e apontam outro movimento de conformação escolar dos sujeitos envolvidos. As práticas acolhem e tornam-se mais sutis em termos de pontuação do que precisa ainda ser desenvolvido, com foco no processo, e não em um único resultado final.

Na imagem a seguir, intitulada “Devolutiva individual (bimestral) do processo avaliativo”, temos o momento de devolutiva das avaliações bimestrais dos estudantes, em que eles são recebidos, um a um, pelo grupo de professores, para um diálogo individual sobre o

**Figura 20 – Devolutiva individual (bimestral) do processo avaliativo -**



**Fonte: Imagem do Acervo de registro da escola investigada**

percurso no bimestre. Na mesa redonda, os docentes, em conjunto, analisam o desenvolvimento do estudante a partir das entregas e dos registros realizados em sala de aula. Como destacado no Diário de Bordo, “*vale ressaltar que o processo avaliativo será revisto junto a toda a equipe técnica e pedagógica, após a realização do primeiro bimestre, para considerações de readaptações*”.

Cada grupo de professores relata o que percebeu sobre o desenvolvimento do estudante, traçando espaços de autoavaliação, e o estudante também se avalia no processo. Da entrega pontual de um registro formal, passa-se à complementação com um relato dos docentes e estudantes sobre o processo vivido.

Nessas práticas sob a lógica neoliberal deste tempo, em que o panorama econômico é instável, arriscado, desregulamentado, individualizado (DARDOT; LAVAL, 2016), fluído e centrado no consumo (BAUMAN, 2008), cada um transforma-se na marca de si mesmo. Torna-se importante saber relatar o seu próprio processo, tomando consciência do vivido; as formas de comportar-se e de performar reverberam nas práticas curriculares e também nas entregas avaliativas.

Illouz e Cabanas (2022), ao discutirem o ingresso das técnicas psicológicas nos ambientes organizacionais, dizem que, no setor industrial, as contribuições teóricas das disciplinas da psicologia se mostraram opções essenciais na transição de um período gerencial:

[...] voltado sobretudo para otimização de trabalhadores diante das especificações e exigências de um serviço – o que era característico da era taylorista – para um período administrativo “pautado por pessoas” e centrado na ideia de que o trabalho deveria satisfazer e se adequar a certas necessidades motivacionais, emocionais, afetivas e sociais dos indivíduos, aumentando com mais eficiência a produtividade e o desempenho de atividades. (ILLOUZ; CABANAS, 2022, p. 38).

Encontro fortes ressonâncias dessas ideias na escola da indústria, cujas práticas de autodesenvolvimento por meio das narrativas durante a devolutiva da avaliação resgatam o processo avaliativo vivido junto com os professores. Vinculado a essa perspectiva, forja-se, pela via da emoção e da análise do próprio percurso devolutiva do processo avaliativo como um momento de desenvolvimento pessoal para a busca de um melhor desempenho e de uma maior produtividade – o que se aproxima da perspectiva do que William Scott chamou de humanismo industrial<sup>63</sup>. A pauta comportamental, com a descrição do observável no bimestre, uma vez que “tudo” é avaliado, leva a escola da vigilância para o controle e registro sistemático, mediante registro do realizável e do não realizável. Dialogar sobre isso legitima a lógica de que cada aluno é responsável por si mesmo, de que sua formação está ligada à sua capacidade de entregar o que lhe é requerido em forma de tarefas (metas) e de cumprir sistematicamente com o que lhe é solicitado.

Diante de um “capitalismo flexível” (SENNET, 2014) ou de “um novo espírito do capitalismo”, como referem Boltanski e Chiapello (2005), ocorrem mudanças nas dimensões da ética do trabalho, sendo uma de suas características mais marcantes o destaque à responsabilidade pessoal (ILLOUZ; CABANAS, 2022). Para Illouz e Cabanas (2022, p. 141), “a transição progressiva do controle externo para o autocontrole pode ser vista como um dos atributos mais significativos da evolução das organizações e das teorias da administração de

---

<sup>63</sup> Illouz e Cabanas (2022) dizem que, desde as pesquisas de “Elton Mayo, Henry Faiol, Gordon Allport, Henry Murray, Douglas McGregor e David McClelland, até os dias de hoje, passando por aquilo que William Scott chamou de ‘humanismo industrial’ – um movimento de longo alcance consolidado nos anos 1960, integrado por inúmeras escolas de administração de empresas, cientistas comportamentais e intelectuais e escritores de autoajuda –, o estudo das necessidades da felicidade humana, assim como suas relações com o desempenho no trabalho e a produtividade, tem sido uma das maiores preocupações das teorias da administração. O conceito de motivação humana de Maslow ofereceu um pano de fundo sugestivo e apologético para essa abordagem. Ao elevar as necessidades humanas e a felicidade ao status de constructos psicológicos de primeira ordem, ele não só ajudou a consolidar a ideia pós-taylorista de que o gerenciamento dos fatores emocionais e motivacionais dos assalariados era vantajosa para os empregadores, mas também sustentou afirmações de que a empresa era um dos ambientes mais privilegiados para os indivíduos alcançarem o que veio a ser a mais importante de todas as necessidades: a realização pessoal” (ILLOUZ; CABANAS, 2022, p. 138).

empresas nos últimos 40 anos” (ILLOUZ; CABANAS, 2022). Os rastros dessas racionalidades aparecem na escola industrial, tramados nos modos de conduzir os processos escolares por vias gerencialistas. Formar o indivíduo como empresa que produz e é produzida por seus resultados sistemáticos; medida por metas e entregas parciais cotidianas. Observo, no currículo de implementação do Ensino Médio, a escola fabril espelhada na indústria por meio de um conjunto de práticas em consonância com o mundo do trabalho contemporâneo e de formação humana.

Nos excertos subsequentes, podemos notar que, ao mesmo tempo em que as práticas são flexibilizadas para a diversificação e diferenciação, oportunizando escolhas e modos de condução mais livres, ocorrem também os tensionamentos pela performance e eficácia.

Aplicação de questionário – Professores - resposta para a questão: Como tem sido o processo avaliativo no (novo) Ensino Médio?

A pessoa que vai bem no Enem é aquela que sabe tudo. É aquele aluno que sabe gerenciar um pouco melhor seu tempo e tem essa habilidade de fazer a prova, **então, eu faço algumas vezes no ano esses simulados, mas muito mais pelo pedido deles.**

(Professor/a C.)

Aplicação de questionário – Professores - resposta para a questão: Como tem sido o processo avaliativo no (novo) Ensino Médio?

**Eu mesmo não fazia uma prova escrita, mas muitos desses estudantes passaram a pedir simulados para preparar para o Enem e para prepará-los para algum tipo de vestibular; então, eu tento produzir alguns simulados para eles, sei lá, uma vez no bimestre ou uma vez no semestre, a gente faz um simulado de matemática para que eles possam ter essa experiência.**

(Professor/a B.)

Aplicação de questionário – Estudantes – resposta para a questão: Quais as principais mudanças no processo avaliativo?

**Semanalmente, realizamos redações para a gente se preparar para o Enem, então, é todo dia uma descoberta nova, todo dia um novo desafio.**

(Estudante 3º ano - EM)

Aplicação de questionário – Estudantes – resposta para a questão: Quais as principais mudanças no processo avaliativo?

**O colégio disponibiliza algumas plataformas para nós. Desde o primeiro ano, nós temos a plataforma do Sesi Educação.** Nós fazemos simulados a cada bimestre, e isso nos dá notas com base no Enem.

(Estudante 3º ano - EM)

Atendo-me aos fragmentos supracitados, embora a combinação de não realização de provas tenha sido uma estratégia cogitada diante da mudança curricular de inovação, percebemos as marcas das ações e das escolhas pedagógicas vinculadas às provas e aos simulados. Os exames externos também atuam como condicionantes de decisão do que será realizado ou não no currículo da escola. A posição de docente constitui-se em modos mais flexíveis de atuação, porém, de mais controle, para “certificar-se” de que as aprendizagens estão ocorrendo, o que fica evidenciado nas maneiras de conduzir as práticas avaliativas.

É possível perceber mais planejamento, associado a mais espaços de liberdade; mais flexibilidade, mais plataformas e metodologias variadas; distribuições de espaços, tempos alternados e exigências de performance. Isso se aproxima das problematizações de Biesta (2020) acerca do ensino centrado na eficiência e na melhoria dos resultados. Para o autor, os processos de escolarização contemporânea estariam direcionados para a “formação do aluno eficiente que aprenderá por toda a sua vida” (2017, p.17). Todas estas questões aparecem na fala de estudantes e professores, juntamente com as preocupações com o desempenho e com o excesso de trabalho para dar conta de tantas novidades.

Sustentando-me nos estudos de Popkewitz (2015), penso que essa ênfase na dimensão da prática docente é problematizada por ele quando descreve como a centralidade das práticas induz à fabricação de modos específicos de tornar-se docente. Isto é, “ironicamente, a prática é um referente de uma teoria sobre em que se fixar e o que pensar como objetos de reflexão – e o que deveria ser” (POPKEWITZ, 2015, p. 436).

Como refere Silva (1994), “se durante a modernidade pedagógica os processos educacionais estiveram centrados no campo da teoria; hoje [...] há um deslocamento para a dimensão prática”. Popkewitz (2015) sustenta essa virada nos processos formativos a partir de específicas teorias psicológicas. As práticas consistiriam em teorias psicológicas ordenadas, proporcionando distinções e setas para organizar o que é considerado como práticas promissoras e orientando intervenções que modificarão essas próprias práticas.

Tal como percebemos em operação na escola investigada sobre aulas com experiências, dinâmicas e metodologias ativas, uma gramática que se preocupa cada vez mais com o interesse,

o foco, o envolvimento e o bem-estar dos jovens desafia os docentes a ocuparem um lugar de maior sedução, vínculo e afeto. As práticas avaliativas também são atravessadas por ações práticas, no exercício de observação da participação e do engajamento na tarefa. Nos cenários descritos por docentes e estudantes, há predomínio de escolhas curriculares centradas nas práticas oportunizadas pelos docentes, associadas a atividades lúdicas e interativas.

Nesta seção, busquei mostrar como a avaliação contínua e sistemática passa a ser um efeito nesta configuração curricular do (novo) Ensino Médio uma vez que a inovação é um imperativo de mudança de práticas, e por isso, os modos de avaliar precisam apresentar outras roupagens. Ao mesmo tempo que as práticas de acompanhamento das avaliações são sistemáticas e recorrentes, a performance e o conjunto de simulados segue sendo garantido para a análise dos resultados e dos indicadores de rendimento e de aproveitamento acadêmico. O desenvolvimento da performance, em consonância com a eficiência e os traços de um mundo do trabalho imaterial, aparece nas diversas propostas elencadas na sala de aula do (novo) Ensino Médio. A diversificação e variedades tornam-se marcas da reforma na escola da indústria, nas maneiras de organizar o currículo, no regime de trabalho docente, nos modos de dar aulas, nas escolhas metodológicas e avaliativas e no envolvimento de todos nesses regimes flexíveis que, como apontado por Sennet (2014), cada vez mais dobram as pessoas. A flexibilidade como um princípio na implementação do (novo) EM parece operar nos modos de atuação e subsunção da vida que contribuem com o regime produtivo da gramática curricular do pós-industrial, que com efeito passa a ser mais dinâmico, atrativo, interativo e diversificado.

## 6 ENTRE CONSIDERAÇÕES E PROVISÓRIAS FINALIZAÇÕES...

Nenhuma palavra alcança o mundo, eu sei. Ainda assim escrevo.

Mia Couto

Não! Não estou procurando uma alternativa; não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levado num outro momento por outras pessoas. Veja bem, o que quero fazer não é a história das soluções, e essa é a razão pela qual não aceito a palavra “alternativa”. Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (FOUCAULT, 2010, p. 299).

Ao chegar no ponto de final deste trabalho, entendo que outras possibilidades me acenam e que este ponto jamais encerra as discussões e os pensamentos, que não cessam de querer seguir. Não alcançarei os sentidos nem mesmo o todo vivido neste processo de mais de quatro anos intensos de estudo, como na epígrafe de Mia Couto. Nem mesmo alcanço tudo que as reflexões deste estudo me proporcionaram. Não esgoto minhas reflexões por aqui e entendo que a perspectiva em que este estudo se posiciona não me coloca frente a uma alternativa ou à busca de soluções. Movo-me aqui muito mais na perspectiva de seguir buscando, entendendo, conforme iniciei com Agamben (2009, p. 66), de “compreendermos bem que o compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar simplesmente no tempo cronológico: é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma”. De tal modo, trata-se de “[...] reconhecer nas trevas do presente a luz que, sem nunca poder nos alcançar, está permanente em viagem até nós”. (AGAMBEN, 2009, p. 66). Ainda, como nos lembra Foucault no início destas considerações, “se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 2010, p. 299).

Por isso, compreendo que finalizar esta pesquisa é também iniciar, recomeçar, estar aberta para outras ideias e para as (des) continuidades do que aprendi até o momento, com tudo que isso implicou em um cenário desafiador e duro de pandemia e jornadas intensas de trabalho. Sem a intenção de uma confissão, mas já o fazendo, é sobre o melhor que podemos fazer diante das circunstâncias que se apresentam. Neste estudo, não foi diferente.

Com as ideias de Lipovetsky e Serroy (2015), pude observar, no cenário da escola investigada, a busca constante pelas possibilidades de diversificação e inovação que acarretam o declínio de um modelo de produção centrado na repetição e estimulam a emergência de uma economia de variedade. O capitalismo não está mais centrado na produtividade material, como no modelo fordista, mas no imaterial, na sensibilidade, na imaginação, na projeção, nos prazeres

e nas sensações. Assim, um currículo da customização e da liberdade é produzido neste tempo, constituindo-se como o que intitulei de “currículo artista”, que utilizo no título do trabalho.

Lipovetsky e Serroy (2015, p.387), mencionando a sociedade estética hipermoderna, definem-na como um estado social “que celebra cotidianamente e difunde em escala de massas um ideal de vida estética (no sentido etimológico de *aisthesis*, isto é, de sensação e de percepção): uma *est-ética*”. O ideal estético discutido pelos autores está voltado para o prazer dos sentidos, das imagens, da música, das sensações do corpo em relação à multiplicidade de experiências sensitivas. Considerando as novas configurações metodológicas, avaliativas e espaciais do cenário da escola, é essa perspectiva que me ajuda a perceber um regime produtivo contemporâneo na escola da indústria voltado para questões da experiência, o que perpassa o mundo do trabalho e os currículos escolares, especialmente no cenário de implementação do itinerário técnico e profissional do colégio investigado no (novo) Ensino Médio. Por outro lado, ao mesmo tempo em que a estética e a flexibilidade, como aponta Sennet (2016), traçam modos de vida, talvez em nenhum momento foi tão necessário dar prova de eficiência, performance e produtividade (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Associado a regimes flexíveis, está o aumento da produção, da intensidade e da força, advindo das flexibilizações.

Por isso, estabeleço esta relação para pensar em um *currículo artista* que implica envolver, tocar, sensibilizar, voltando-se à realização do “eu pessoal” de cada estudante. Como lembram os mesmos autores, “uma sociedade transtética coincide com a desqualificação das morais ascéticas em benefício de um modelo estético da existência centrado nas satisfações sensíveis, imediatas e renovadas: em suma, uma ética hedonista da realização pessoal” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p.388). A individualização nos processos pedagógicos relaciona-se com os portfólios individuais, os registros de estudante a estudante. Além da flexibilização, ludificação e entretenimento das práticas pedagógicas no percurso dos itinerários formativos, há uma generalização da formação docente no desenvolvimento da Formação Geral Básica dos estudantes, que passa a ser desenvolvida por área do conhecimento. Os docentes são desafiados a buscar outros cursos e formações que contemplem especificidades de componentes na abordagem dos conhecimentos das áreas. As práticas de sedução conformam a docência no sentido de lançar estratégias que envolvam o interesse e a participação do estudante. O deslocamento do regime produtivo para um mundo do trabalho imaterial tensiona as práticas convergentes com a produção de si, e a nova linguagem da fábrica segue espelhada na indústria e no seu desenvolvimento tecnológico e científico, que captura modos de ser estudante e professor.

A pesquisa que consolidou na escrita desta tese teve por objetivo central problematizar os efeitos produzidos pela implementação da reforma do EM sobre professores e estudantes de um colégio pertencente a uma rede de escolas posicionada<sup>64</sup> como uma das primeiras instituições a implementarem o (novo) Ensino Médio (Lei 13.415/2017) no Brasil. Vinculados a esse objetivo geral, estiveram os seguintes objetivos específicos: examinar os efeitos curriculares engendrados para professores e estudantes com a implementação da nova proposta de EM na escola; discutir as marcas do “novo” currículo, permeado por processos relacionados à flexibilidade curricular, ao entretenimento e à variedade no deslocamento da escola do pós-industrial.

Os aportes teóricos situam-se nas vertentes pós-estruturalistas, sobretudo nas contribuições de Michel Foucault (1995; 1996; 2004; 2006; 2004; 2008) e de seus comentadores: Alfredo José da Veiga-Neto (2001; 2003; 2009), Gilles Lipovetsky (2014; 2016; 2020), Thomas Popkewitz (2000), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009), Zygmunt Bauman (2008), Paula Sibilia (2012), Gert Biesta (2013; 2018) e Byung-Chul Han (2017a; 2017b; 2019; 2020). O material empírico consistiu na análise de oito cadernos que orientaram a implementação na escola da rede investigada; os questionários aplicados com professores e estudantes; as entrevistas *online* com professores; e os diálogos de grupo por webconferência com estudantes.

A tese está organizada em duas partes, totalizando cinco capítulos. Na primeira parte, iniciei com a seção *notas introdutórias*, para pensar a escrita na contemporaneidade sob a perspectiva de Giorgio Agamben (2009), quando esse diz que é preciso coragem para mantermos nossos olhos fixos no escuro de nossa época, movimentando-se em um tempo em que “a luz que é dirigida para nós distancia-se infinitamente de nós”; por isso, a leitura e a escrita sobre este mundo segue em movimentação constante. Na mesma seção, tomei esta reflexão para perceber os efeitos e os deslocamentos que a implementação do Ensino Médio produziu no currículo e na constituição de professores e estudantes.

Em sequência, na segunda seção, apresentei o cenário em que a pesquisa e a implementação do EM se desenvolve, traçando pontos sobre a política do país e sobre as lentes que subsidiaram meu olhar analítico neste estudo, com autores como Michel Foucault, Dardot e Laval e Thomas Popkewitz. Encerrei o primeiro capítulo com a terceira seção, onde narrei como venho me constituindo estudante de pós-graduação, profissional e pesquisadora dos estudos na etapa do EM, apresentando argumentos quanto à relevância social e científica da

---

<sup>64</sup> No *site* do MEC sobre o Novo Ensino Médio (desativado em 2020), a Rede Sesi era posicionada como instituição pioneira na implementação da reforma (Lei 13.415/ 2017).

pesquisa, juntamente com a compilação e revisão de diversos estudos ligados à temática considerada. Por fim, retomei os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

No segundo capítulo, discorri sobre as bases teóricas e as noções teórico-metodológicas que utilizei para examinar os materiais de pesquisa e as posições assumidas para a produção desta investigação. A descrição da parte empírica do trabalho, bem como os documentos, os questionários, as entrevistas, os diálogos de grupo e as ferramentas conceituais utilizadas fizeram parte da segunda e terceira seções. No encerramento do capítulo, apresentei como fui elencando e compondo fragmentos de meus escrutínios analíticos nos diversos capítulos da tese, procurando problematizar o presente ao interrogar as condições que fazem com que posições de sujeito apareçam nas tramas da contemporaneidade em um momento de mudança curricular do EM no Brasil.

No terceiro capítulo, intitulado “Ressonâncias e políticas curriculares do Ensino Médio Brasileiro”, discuti a historicização do momento presente das políticas do EM. Focalizei o Programa Novo Ensino Médio, o marco legal da reforma e a relação público-privada enquanto marcos condutores dos encaminhamentos da agenda educacional no país, o que tem produzido movimentos e deslocamentos na escola secundária nas últimas décadas no Brasil. Ao adentrar na segunda parte do trabalho, iniciei o quarto capítulo pela discussão da “Crise como um operador estratégico, a emergência de reformas e o *capitalismo biocognitivo*”, que atravessa a agenda curricular e o mundo do trabalho contemporâneo neste contexto de implementação do (novo) Ensino Médio nas escolas. No quinto capítulo, “Novas geometrias curriculares no Ensino Médio: nas tramas da flexibilidade, do entretenimento e da performance”, em três seções analíticas, discuti os deslocamentos na gramática curricular no pós-industrial, por meio dos regimes de flexibilidade em um ambiente em que novas geometrizações curriculares (VEIGANETO, 2002) modificam as práticas, os tempos e os espaços escolares. Por meio do deslocamento do regime produtivo da escola da indústria, a flexibilização passa a constituir três eixos de funcionamento no currículo: *a diversificação, o entretenimento e a letificação das práticas de sala de aula; a estetização dos espaços e variação dos tempos e das metodologias escolares; as avaliações contínuas e sistemáticas atravessadas pelo imperativo da performance e do desempenho*. Por meio de estratégias com foco no interesse juvenil, vinculadas às práticas de entretenimento, operam-se sentidos curriculares flexíveis, de envolver para aprender.

Percebi, tanto nas descrições dos documentos de orientação publicados pela rede que gerencia a escola, quanto nas falas dos professores, que as mudanças necessárias para a escola dos adolescentes nestes tempos passam pela emergência de práticas metodológicas vivenciais, flexíveis e atrativas nos modos de dar aula e de constituir o currículo do EM, conforme um

conjunto de estratégias para o mundo do trabalho contemporâneo. Não questiono a necessidade de mudança, e nem coloco isso em questão neste estudo, minha intenção é mais modesta, intento problematizar os efeitos produzidos e compreendo que meu estudo se posiciona no âmbito da ambivalência. Para falar de outra forma, suspeito que a centralidade de práticas experienciais e flexíveis nos modos de conduzir a aula aparece na ordem do discurso escolar contemporâneo, conformando os sujeitos para a racionalidade vigente, delineada para um mundo do trabalho cada vez mais individualizado, estetizado, imaterial e empreendedor de si mesmo (DARDOT, LAVAL, 2012; LIPOVETSKY, 2015; GORZ, 2005; FUMAGALLI, 2016). Como explicita Sommer (2007, p. 58), no que é narrado pelos professores, “[...] há determinadas regras que sancionam ou interdita a produção e a circulação de práticas discursivas escolares”.

A proliferação de certas enunciações que fazem parte desta trama discursiva produz modos de ser professor, de ser estudante e de configurar o currículo. Na escola investigada, percebi que as enunciações presentes nos documentos e nas narrativas dos sujeitos conformam modos de ser professor e aluno, modos de conduzir e participar nas aulas, nas escolhas e no desenvolvimento das metodologias, nos modos de avaliar e na organização dos tempos e dos espaços escolares para um EM de situações e estratégias flexíveis que produzem e são produzidas no funcionamento curricular.

Assim, a fim de compreender como se dá a implementação do EM, cabe retomar, tal como foi mencionado em outros momentos nesta tese, que a experiência de implementação na Rede Sesi foi precursora no Brasil, realizando um deslocamento na gramática curricular da escola da indústria para outra economia e produzindo efeitos curriculares nas posições dos sujeitos escolares e nos interstícios do currículo. A implementação do novo Ensino Médio é, então, acionada pela necessidade de perfazer um regime produtivo biocognitivo (FUMAGALLI, 2016) para os estudantes, atravessando também os professores, com fortes agenciamentos ligados ao mercado de trabalho contemporâneo e a práticas flexíveis, com ênfase no entretenimento (HAN, 2020) e em práticas atrativas, ao mesmo tempo leves e performáticas (LIPOVETSKY, 2016), que atuam na captura e no envolvimento dos estudantes para as tarefas escolares. Ou seja, com a implementação do 5º itinerário técnico-profissional na escola da indústria, ocorre a emergência de captação dos jovens para um mercado de trabalho imaterial. Tal mercado, que pode ser compreendido como situação de risco, devido ao índice de evasão dos estudantes no Ensino Médio brasileiro, associado à escassez de trabalhadores preparados para o mercado de trabalho. Isso justificaria a necessária intervenção estatal em parceria com o empresariado brasileiro, perpassando os modos de constituir o currículo escolar. Por isso, volto a afirmar que a organização curricular por áreas do conhecimento, juntamente

da oferta do itinerário técnico-profissional, toma a juventude como alvo para autoinvestimento e produção de um *neodiscente* empreendedor, dinâmico, fluído e responsável por si mesmo nos liames do mundo do trabalho em um momento pós-fordista. Segundo afirmam Corrochano e Tomasi (2020) em seus estudos recentes sobre as políticas de trabalho para os jovens no Brasil, “enquanto desaparecem os programas voltados a promover a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal, há uma significativa e crescente difusão de iniciativas voltadas a incentivar e celebrar o empreendedorismo” (CORROCHANO; TOMASI, 2020, p. 359).

Dadas essas considerações, defendo a seguinte tese: **os efeitos das mudanças curriculares decorrentes da implementação do (novo) Ensino Médio no deslocamento do regime produtivo da escola da indústria constituem a flexibilização em três eixos de funcionamento no currículo: na diversificação, no entretenimento e na *letificação* das práticas de sala de aula; na estetização dos espaços e na variação dos tempos e das metodologias escolares; nas avaliações contínuas e sistemáticas atravessadas pelo imperativo da performance e do desempenho. Por meio de estratégias com foco no interesse juvenil, vinculadas às práticas de entretenimento, operam sentidos curriculares flexíveis, de envolver para aprender, cuja mobilização se dá a partir de uma docência “*donjuanesca*”, generalista e interativa – em que a sedução e a liberdade são táticas para conduzir, performar e profissionalizar a juventude para o mundo do trabalho contemporâneo, envolvente e empreendedor. Assim, a escola do regime industrial passa a produzir ao mesmo tempo um regime estético e performático nas tramas da flexibilidade e do entretenimento, regime este tensionado pela performance e pelos excessos na contemporaneidade.**

Ao focalizar a proposta de implementação do Ensino Médio, penso que se faz importante discutirmos as ortodoxias do presente, *as ambivalências dos efeitos produzidos* e produtores decorrentes da implementação. Estamos diante de um tempo em que o Ensino Médio, como proposta prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assume trilhas que façam sentido aos jovens, superando seus expressivos índices de evasão e agregando experiências de aprendizagem ao desenvolvimento dos percursos estudantis, sem cair em uma interpretação simplificada do que seria envolver as juventudes, reduzindo as ações pedagógicas ao entretenimento crônico diante da produção de um currículo artista.

Concordo com Popkewitz (2000, p. 32) quando refere que “tornar aparentes os limites do presente e suas ortodoxias é um dos modos pelos quais o trabalho intelectual e a pesquisa podem contribuir para manter vivo um compromisso social”. Entretanto, “isso não dispensa o fato de que as coisas precisam ser feitas e transformadas” (POPKEWITZ, 2000; 2004). Por

isso, não discordo de que mudanças são importantes no Ensino Médio, no sentido de superar os índices de abandono e de vínculo efetivo com o cenário escolar. O mundo segue em constante mudança e transformação, e nossos modos de constituirmo-nos como sujeitos dentro deste tempo também, especialmente após a vivência de uma pandemia, quando todos fomos afetados com alguma intensidade. Percebo como necessária a sintonia e a vinculação às demandas das juventudes, por meio de escuta, diálogo e sensibilidade com os modos como eles e elas se constituem neste tempo.

Por ora, sigo concordando com Lipovetsky (2020, p.2), se é para convivermos em um mundo onde o imperativo da estética e da sedução está cada vez mais emergente: “precisamos de uma sedução responsável e ecológica”, que se comprometa com o bem de toda a humanidade, a sustentabilidade e um sentido de bem comum a todos. O futuro passará por estas compreensões e por este compromisso.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALAGEMOTIVS, Liana; STUCKERT, Helano. CNI Agência de Notícias da Indústria. **Vídeo: Novo ensino médio tem aprendizado contextualizado à realidade dos estudantes.** 2019. Vídeo (4 min 06 s). Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/video-novo-ensino-medio-tem-aprendizado-contextualizado-a-realidade-dos-estudantes/>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Nota pública da ANPEd sobre a medida provisória do ensino médio: MP do ensino médio – autoritária da forma e equivocada em conteúdo.** 2016. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped\\_nota\\_publica\\_mp\\_ensinomedio.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf). Acesso em 30 de julho de 2019.
- AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 21, Brasília, set./dez. 2016, p. 227-284. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-335220162107>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.
- BALL, Stephen J. MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as Escolas fazem as Políticas: a atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.
- BECK, Ulrich. **A Metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social.** São Paulo: Cultrix, 1973.
- BIESTA, Gert J. J. **A (Re)descoberta do ensino.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.
- BIRMANN, Joel. **O Sujeito na contemporaneidade.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2020.
- BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**, 2005. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm). Acesso em: 24 mar. 2020.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP/2019** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, [200?]. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio,41cefaab-dbf8-49e2-ab92-1779a945fb00>. Acesso em 21 abr. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. O protagonismo do setor privado na reforma do Ensino Médio no Brasil – o Instituto Unibanco e suas relações. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V.; KADER, C. R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**, São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 147-158.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: Projetos em disputa**. 2019. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/194560/001093847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Documentos do 2º encontro da frente de currículo e novo ensino médio**. 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/download/documentos-do-2o-encontro-da-frente-de-curriculo-e-novo-ensino-medio>. Acesso em 23 out. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2004.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, maio/ago.

2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v34n02/v34n02a11.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CURY, Carlos; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. Cortez Editora: São Paulo, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DIAZ, Esther. **A Filosofia de Michel Foucault**. Goiás: Unesp, 2012.

DUSSEL. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade de educação. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 2, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Coleção Ditos e Escritos, v. V, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRACALOSSI, Igor. **A arquitetura de Palavras: A escrita Livre e exata de Lina No Bardi/Marcelo Ferraz**. 2013. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/01->

101286/arquitetura-de-palavras-a-escrita-livre-e-exata-de-lina-bo-bardi-marcelo-ferraz#:~:text=%E2%80%9CNo%20fundo%2C%20vejo%20a%20arquitetura,%C3%A9%20o%20caminho%20da%20arquitetura.%E2%80%9D. Acesso em: 8 fev. 2022.

FRACALOSSI, Igor. **Clássicos da Arquitetura: Solar do Unhão / Lina Bo Bardi**", 05 Dez 2015. ArchDaily Brasil. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/959301/lina-bo-bardi-e-sua-escada-helicoidal-de-madeira-tradicao-e-modernidade> Acessado em fevereiro de 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito a educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.

**Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FUMAGALLI, Andrea. O conceito de subsunção do trabalho ao capital: Rumo à subsunção da vida no capitalismo biocognitivo. **Cadernos IHU ideias**. Ano 14, n. 246 v. 14, São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2016.

GHIGGI, Micheli. **A governamentalidade através do dispositivo esportivo como prática de condução das condutas dos outros e de si na sociedade contemporânea**. Tese [Doutorado]. Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GORZ, Andre. **O Imaterial: conhecimento valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUIZZO, Iazana. **Buscando traços na poesia**. 2017. Disponível em: <https://www.fna.org.br/2017/06/14/buscando-tracos-na-poesia/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HAN, Byung-Chul. **Bom entretenimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro, Record, 2003.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro, Record, 2016.

ILLOUZ, Eva; CABANAS, Edgar. **Happycracia – Fabricando cidadão felizes**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan. /jun. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LEMINSKI, P. **Distraídos venceremos**. Curitiba: Companhia da Letras, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo** viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. Barueri, SP: Manole, 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. **Sociedade da sedução: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal**. Barueri, SP: Manole, 2020.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79669/000902935.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LOCKMANN, Kamila. A prática de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educ. rev.** n. 54, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.34677>. Acesso em: 17 jan. 2020.

LUCCHESI, Rafael. Os desafios do ensino médio: os impactos da reforma na educação profissional no Brasil. In: **Os desafios do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MADEIRA, F. R. Recado dos jovens: mais qualificação. In: BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. p. 427-96.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOVIMENTO PELA BASE-OBSERVATÓRIO. **Quem somos**. 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/sobre/#bncc>. Acesso em: 17 jan. 2022.

NASCIMENTO, Luciano; TOKARNIA, Mariana. AgênciaBrasil. **Temer defende reforma do ensino médio por maio de medida provisória**. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/temer-defende-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria>. Acesso em: 12 mar. 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: Determinações históricas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 1, n. 15, p. 77-87, jun.

2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 24 mar. 2020.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. Articulações entre o Banco Mundial e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415 de 2017). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 346-361, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/35220/28518>. Acesso em: 24 jul. 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ; Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Em defesa da experiência escolar: uma escola sem fronteira. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.19, n.14, p. 607-621, out-dez., 2017.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro Posições**, v. 23, n. 3 (69) p. 159-178, set./dez. 2012.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 17 jul. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PEREIRA, W. **A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro**: breve histórico e principais impactos. *In: Os desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Vera Maria Vidal Peroni (org.). Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 1 mar. 2020.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. *In: SILVA, T.T. O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-208.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica-poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. *In: IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POPKEWITZ, T. S. La práctica como teoría del cambio: Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado*, v.19, n.3, p.428-453, set-dez., 2015.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U. PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto

Alegre, v.34, n.2, ago. 2009. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/educacaorealidade/article/view/8309>. Acesso em: 01 maio, 2019.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. **A qualificação profissional: um estudo de competência**. São Paulo, CENAFOR, 1979. 112. P. (Prêmio CENAFOR, 1) “Prêmio CENAFOR 1979” Monografia vencedora do 1º Concurso Nacional de Monografia sobre Formação Profissional promovido pelo CENAFOR.

REZENDE, D. **Reflexos da Reforma do Ensino Médio na gestão das redes estaduais**. In: Os desafios do Ensino Médio. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

ROLNIK, Suely. **Entrevista a Lira Neto e Silvio Gadelha**, originalmente publicada com este título In: O Povo, Caderno Sábado: 06. Fortaleza, 18 nov. 1995, com o título “A inteligência vem sempre depois” In: Zero Hora, Caderno de Cultura. Porto Alegre, 09 dez. 1995, p. 8; e com o título “O filósofo inclassificável” In: A Tarde, Caderno Cultural: 02-03. Salvador, 09 dez. 1995.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

SANTHIAGO, Ricardo. MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância**. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/102266>. Acesso em: 1 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva. **A Constituição da flexibilidade no ensino médio brasileiro: Estratégias Políticas em ação**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2020.

SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. **Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea**. Educação & Realidade – v.1, n. 1, p.187-201, mai./ago. 2009.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: Brutalidade e complexidade na economia global**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; COSENTIN, Vânia Lisa Fischer. **Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 209-225, abr./jun. 2019.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SENAI. Unidade SESI SENAI Aparecida de Goiânia. **Cursos com Inscrições abertas**. 2020. Disponível em: <https://www.senaigo.com.br/escola-unidade-sesi-senai-aparecida-de-goiania>. Acesso em: 8 set. 2020.

SENAI/DN. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Ensino Médio Itinerário de formação técnica e profissional** /Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Social da Indústria. Brasília: SENAI/DN, 2018.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SESI - SENAI. A Indústria que dá certo. Informe Publicitário. **SESI se antecipa e adota Novo Ensino Médio em suas escolas**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/a-industria-que-da-certo/sesi-senai/noticia/2019/12/16/sesi-se-antecipa-e-adota-novo-ensino-medio-em-suas-escolas.ghtml>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SESI GOIÁS. **SESI Goiás expande novo Ensino médio**. 2018. Disponível em: <https://sesigoias.com.br/sesi/site/NoticiaVisualizar.do?vo.codigo=312&v=2>, Acesso em: 18 dez. 2019.

SESI/DN; SENAI/DN. **Projeto de Curso para os Itinerários do Novo Ensino Médio/Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem** – 1 ed. Brasília, SESI/DN; SENAI/DN, 2018a.

SESI/DN; SENAI/DN. **Matriz de Referência Curricular: Área Industrial de Tecnologia da Informação**. Habilitações Técnicas. Brasília: SESI/DN; SENAI/DN, 2018b.

SESI/SENAI. **Diário de Bordo: Ensino Médio com Itinerário de Formação Técnica e Profissional: Técnico em eletrônica**. DR/Goiás: SESI/SENAI, 2018.

SFREDDO, Marta. **A produção da neodocência no ensino médio brasileiro na segunda metade do século XX**: entre a eficiência pedagógica e renovação curricular, 2019, 259 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019.

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

SIBILIA, Paula. **O homem Pós-Orgânico**: A Alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia**: Deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. 2018. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/181813/001075966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educ. & Realidade**. [S. l.], v. 43, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/67743>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização Curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Trabalho, Educação e Juventudes: diálogo com o pensamento social de Christian Laval e Pierre Dardot. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1-18, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/Djs9qcrZ6GxwzY99FH7Pstj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias de currículo Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez., 2018.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Pedro de. Modos neoliberais de governar no discurso do novo ensino médio. *In*: RESENDE, Haroldo de. (org.). **Michel Foucault - a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília Capes/Cnpq, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Org.) **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

TOMMASI, Livia; CORROCHANO, Maria Carla. **Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil**. Estudos avançados, v.34, n.99, 2020

TRAVERSINI, Clarice; BELLO, Samuel. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135- 152, maio/ago. 2009.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos** (Conferência de Jomtien-1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.... Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e cotidiano escolar**: novos desafios. Este texto foi preparado para ser apresentado e discutido no Simpósio Diálogo sobre Diálogos, na Universidade Federal Fluminense (UFF) em março de 2008. Disponível em:

<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/curriculo/CURRICULO%20VEIGA%20NETO.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (Im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VEIGA-NETO, A; SARAIVA, K; A. **Educar como Arte de Governar**. Currículo sem fronteiras, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso em: 12 jun. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, [S. l.], v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/04.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

WANDERER, Fernanda. **Escola e matemática escolar**: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Processos avaliativos e/na educação matemática: um estudo sobre o Programa Escola Ativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 92-100, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15880/10929>. Acesso em: 10 jan. 2020.

WANDERER, Fernanda; SCHEFER, Maria Cristina. Metodologias de pesquisa na área da educação (matemática). *In*: WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. **Educação, matemática e sociedade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 33-49.

WEINHEIMER, Gicele. **Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2019. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197054/001097192.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2021.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO<sup>65</sup>



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Av. Paulo Gama 110 – Prédio 12.201 – 7º andar  
CEP 91245-900 – Porto Alegre – RS  
E-mail: ppgedu@ufrgs.br



### Termo de Concordância da Instituição

Senhor(a) diretor(a),

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar a implementação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415, em instituições que ofertem esta etapa de ensino como finalização da Educação Básica, por meio da análise de documentos de implementação do novo currículo; regimentos e planos curriculares atuais e os documentos similares utilizados na vigência da legislação anterior. O foco de análise serão as mudanças e os efeitos decorrentes da modificação da legislação na organização curricular das instituições de ensino. Serão analisados somente documentos da escola que puderem ser fornecidos. Para tanto, solicitamos autorização para execução desse estudo nesta instituição, a qual pode concordar com os seguintes termos (por gentileza, marcar um X em cada opção referente ao parágrafo no caso de aceite):

- Acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos da instituição e documentos semelhantes, prévios à instituição da obrigatoriedade deste documento nas escolas brasileiras. Solicita-se que sejam disponibilizados todos os documentos desde a criação da escola.
- Acesso aos Regimentos da instituição, também desde a época da criação da escola.
- Acesso a demais documentos que possam ilustrar marcos históricos da instituição, como fotografias, *folders*, publicações etc., mediante solicitação do pesquisador e concordância da administração para cada material.
- Divulgação do nome da instituição nas produções publicadas a partir da pesquisa, considerando que em nenhuma hipótese serão feridos os princípios éticos que permeiam a investigação, preservando a integridade da instituição e das informações produzidas.

<sup>65</sup> Versão escaneada do Termo, assinada pela Direção do Sesi Aparecida de Goiânia.



Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Faculdade de Educação  
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Av. Paulo Gama, 110 – Prédio 12.201 – 7º andar  
 CEP 91246-900 – Porto Alegre – RS  
 E-mail: ppedu@ufrgs.br



- Retorno à instituição, por parte dos pesquisadores, para apresentação dos resultados identificados e analisados. Isto ocorrerá em eventos a combinar, desde que seja em data, horário e local adequados para ambas as partes.

Agradecemos a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito a qualquer momento pelo telefone (51) 98401-2082.

\_\_\_\_\_, 06 de setembro de 2019  
 (cidade) (dia) (mês) (ano)

*Camila da Silva Fabis*

Camila da Silva Fabis  
 (Doutoranda)

*Fernanda Wanderer*

Dra. Fernanda Wanderer  
 (Orientadora)

*[Assinatura]*

Direção da Instituição

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Av. Paulo Gama 110 – Prédio 12.201 – 7º andar  
CEP 90046-900 – Porto Alegre – RS  
E-mail: ppgedu@ufrgs.br



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa sobre o Novo Ensino Médio, desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) Camila da Silva Fabis. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Fernanda Wanderer, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio e-mail [fernandawanderer@gmail.com](mailto:fernandawanderer@gmail.com)

Terho ciência de que a minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são: investigar a implementação do novo Ensino Médio.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações oferecidas serão apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade.

A colaboração se fará por meio de preenchimento de questionário on-line sem identificação e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas.

Cabe ressaltar que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Assegura-se que os envolvidos poderão deixar de participar da investigação a qualquer momento, caso não se sinta confortável com alguma situação

Como benefícios, espera-se com este estudo, produzir informações importantes sobre “a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Sesi”, a fim de que o conhecimento construído possa trazer contribuições relevantes para a área educacional.

A colaboração na investigação iniciará a partir da entrega desse documento assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável no e-mail: [fabiscamila@gmail.com](mailto:fabiscamila@gmail.com)

Fui ainda informado(a) de que poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Assinatura do participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a): *C. Fabis*

Assinatura do Orientador da pesquisa: *Fernanda Wanderer*

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento Informado Aluno/A



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Av. Paulo Gama 110 – Prédio 12.201 – 7º andar  
CEP 90046-900 – Porto Alegre – RS  
E-mail: ppgedu@ufrgs.br



### TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO ALUNO/A

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_, data de nascimento: \_\_\_\_\_ aluno(a) da turma \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que aceito participar da pesquisa sobre a implementação do Novo Ensino Médio, desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) Camila da Silva Fabis. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Fernanda Wanderer, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, pelo e-mail [fernandawanderer@gmail.com](mailto:fernandawanderer@gmail.com).

Tenho ciência de que a participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são: investigar a implementação do novo Ensino Médio.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações oferecidas por mim será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade.

A colaboração se fará por meio de preenchimento de questionário on-line sem identificação e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas.

Cabe ressaltar que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Assegura-se que o participante poderá deixar de participar da investigação a qualquer momento, caso não se sinta confortável com alguma situação.

Como benefício, os pesquisadores deste estudo esperam produzir informações importantes sobre “a implementação do Novo Ensino Médio no Sesi Aparecida”, a fim de que o conhecimento construído possa trazer contribuições relevantes para a área educacional.

A participação se iniciará a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável no e-mail: [fabiscamila@gmail.com](mailto:fabiscamila@gmail.com)

Fui ainda informado(a) de que poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Assinatura do participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a): *Camila Fabis*

Assinatura do Orientador da pesquisa: *Fernanda Wanderer*

## APÊNDICE D – CAPTURA DE TELA DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE NO FORMS: APLICATIVO DA MICROSOFT

Perguntas Respostas 10

### Questionário - Pesquisa Novo Ensino Médio - Estudantes

Prezado/a estudante,

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar a implementação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415, em instituições que ofertam esta etapa de ensino como finalização da Educação Básica. A seguir, propomos algumas questões sobre a sua percepção ao cursar o Novo Ensino Médio. Leia o Termo de Assentimento, no link a seguir: <https://maistas.org.br/EP/5niJEXH7VGuNlpOkt:3vr08SRjoadLT7vz48Ntc0WYHQz?e=QirzeM>

1. Você aceita as condições do Termo de Assentimento descrito na pesquisa, no link acima. \*

Aceito participar

Não aceito participar

2. Registre aqui sua idade \*

Inira sua resposta

3. Qual ano você está cursando \*

1º ano - Ensino Médio

2º ano - Ensino Médio

3º ano - Ensino Médio

4. Descreva qual a opção de Itinerário escolhida por você. \*

Inira sua resposta

5. O que você tem aprendido com a proposta do Novo Ensino Médio? Comente.

Inira sua resposta

6. Quais as principais mudanças que você identifica ao ingressar no Ensino Médio? Comente.

Inira sua resposta

7. Você sugeriria alguma mudança ou melhoria? Comente.

Inira sua resposta

8. Em sua percepção quais os benefícios/ganhos deste novo Ensino Médio?

Inira sua resposta

9. Qual a sua percepção sobre a metodologia de sala de aula? Comente.

Inira sua resposta

## APÊNDICE E – CAPTURA DE TELA DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR NO FORMS: APLICATIVO DA MICROSOFT

Perguntas	Respostas 16	Perguntas	Respostas 16
<p>Questionário - Pesquisa Novo Ensino Médio - Professores</p> <p>Prezado/a Professor/a</p> <p>Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar a implementação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415, em instituições que ofertam essa etapa de ensino como finalização da Educação Básica. A seguir, propomos algumas questões sobre a sua percepção acerca do currículo do Novo Ensino Médio.</p> <p>Leia o Termo de Consentimento no link a seguir:  <a href="https://maristasprobr-my.sharepoint.com/:b/q/personal/camila_fabis_maristas_org/br/EG6V1KUAQj9KwWlcwQ-yU0cBj7WmVDSwOupjCjyaXfaCw?e=ZKWSPO">https://maristasprobr-my.sharepoint.com/:b/q/personal/camila_fabis_maristas_org/br/EG6V1KUAQj9KwWlcwQ-yU0cBj7WmVDSwOupjCjyaXfaCw?e=ZKWSPO</a></p>		<p>4. Se for professor da área Técnica, descreva qual a sua área de atuação</p> <p>Inserir sua resposta</p>	
<p>1. Após a leitura do Termo de Consentimento sobre a Pesquisa do Novo Ensino Médio declaro que:</p> <p><input checked="" type="radio"/> Aceito participar ✓</p> <p><input type="radio"/> Não aceito participar</p>		<p>5. Qual sua formação (profissional/técnica/acadêmica)</p> <p>Inserir sua resposta</p>	
<p>2. Gênero</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Outros</p>		<p>6. O que você tem aprendido (modos de dar aula; metodologia; avaliação) com a proposta do Novo Ensino Médio? Comente. *</p> <p>Inserir sua resposta</p>	
<p>3. Em qual área de conhecimento você atua</p> <p><input type="radio"/> Ciências da Natureza</p> <p><input type="radio"/> Ciências Humanas</p> <p><input type="radio"/> Linguagens e Códigos</p> <p><input type="radio"/> Matemática</p> <p><input type="radio"/> Área Técnica</p>		<p>7. Quais as principais mudanças que você identifica ao lecionar no Novo Ensino Médio? *</p> <p>Inserir sua resposta</p>	
		<p>8. Em sua percepção quais os benefícios/ganhos deste novo Ensino Médio? *</p> <p>Inserir sua resposta</p>	
		<p>9. Você sugeriria alguma mudança ou melhoria no currículo no Novo Ensino Médio? Comente. *</p> <p>Inserir sua resposta</p>	