



GLHEBIA GONÇALVES DE OLIVEIRA DOURADO

**NOVO ENSINO MÉDIO: tecnologias da governamentalidade neoliberal na regulação do currículo e da docência**

Belo Horizonte

2024

GLHEBIA GONÇALVES DE OLIVEIRA DOURADO

**NOVO ENSINO MÉDIO: tecnologias da governamentalidade neoliberal na regulação do currículo e da docência**

Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales  
Linha de pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença.

Belo Horizonte

2024

D739n T Dourado, Gilhebia Gonçalves de Oliveira, 1982-  
Novo ensino médio [manuscrito] : tecnologias da  
governamentalidade neoliberal na regulação do currículo e da docência /  
Gilhebia Gonçalves de Oliveira Dourado. -- Belo Horizonte, 2024.  
228 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Shirlei Rezende Sales.  
Bibliografia: f. 222-228.

1. Brasil -- [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Avaliação -  
- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação e Estado -- Teses. 4. Ensino  
médio -- Teses. 5. Neoliberalismo -- Aspectos educacionais -- Teses.  
6. Capitalismo e educação -- Teses. 7. Currículos -- Teses.  
I. Título. II. Sales, Shirlei Rezende, 1973-. III. Universidade Federal  
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379.201



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

#### AIDA DA DEFESA DE TERE DA ALUNA

#### GLHEBIA GONÇALVES DE OLIVEIRA DOURADO

Realizou-se, no dia 25 de março de 2024, às 15:00 horas, na Sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 967ª defesa de tese, intitulada *Novo Ensino Médio: tecnologia e governamentalidade neoliberal no regulação do currículo e da docência*, apresentada por GLHEBIA GONÇALVES DE OLIVEIRA DOURADO, número de registro 2020651410, graduada no curso de GEOGRAFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Shirlei Rezende Sales - Orientador (UFMG), Prof(a). Kamilla Lockmann (FURG), Prof(a). Juliana Batista dos Reis (UFMG), Prof(a). Sandra Márcia Campos Pereira (UESB), Prof(a). Mônica Ribeiro da Silva (UFPR).

A comissão considerou a tese: **APROVADA**. Destaca a originalidade, consistência e densidade teórica-metodológica. Salienta as contribuições aos estudos sobre o Ensino Médio e estudos foucaultianos. Recomenda a publicação.

Finalizados os trabalhos, levou a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelas membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de março de 2024.

Prof(a). Shirlei Rezende Sales ( Doutora )

Prof(a). Kamilla Lockmann ( Doutora )

Prof(a). Juliana Batista dos Reis ( Doutora )

Prof(a). Sandra Márcia Campos Pereira ( Doutora )

Prof(a). Mônica Ribeiro da Silva ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por Shirlei Rezende Sales, Professora de Magistério Superior, em 27/03/2024, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Sandra Márcia Campos Pereira, Uesbista Externa, em 27/03/2024, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Juliana Batista dos Reis, Professora de Magistério Superior, em 27/03/2024, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Kamilla Lockmann, Uesbista Externa, em 28/03/2024, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Mônica Ribeiro da Silva, Uesbista Externa, em 02/04/2024, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://seil.ufmg.br/seil/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_documento=0](https://seil.ufmg.br/seil/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_documento=0), informando o código verificador 3148949 e o código CRC 77548703.

*Ao meu pai e à minha mãe, por me ensinarem a ser filha,  
a Davi e à Maria Júlia que me fizeram mãe  
e aos/às estudantes e colegas da Escola Richelieu que fazem de mim  
professora.*

## AGRADECIMENTOS



Toalhinha de bordado *Richelieu* feita por Júlia Gonçalves  
Fonte: Foto da autora

A escrita deste tópico tem o objetivo de traduzir e manifestar o sentimento de “gratidão” que paira sobre o meu ser ao final do processo do meu doutoramento. Essa tradução e manifestação parecem um movimento artístico que lembra a arte do bordado *Richelieu*. A proximidade reside na intencionalidade. Para agradecer a alguma divindade por uma graça recebida, muitas pessoas buscam as bordadeiras para confeccionar toalhas que servirão como ornamentos sagrados. Para a pessoa agraciada, o objeto pode transcender a ornamentação. Do mesmo modo, “Mainha” costuma presentear amigos/as e parentes com algumas de suas toalhas ou panos de cozinha. O presente é, para ela, uma maneira de demonstrar o seu sentimento de gratidão pela visita ou por alguma ajuda recebida. E, assim, as linhas escritas nesta parte da tese são a expressão tênue e sublime de alguém que se sente agraciada. É a toalhinha bordada por Mainha que ofereço a Deus por ter se manifestado por meio de pessoas boas, amáveis, responsáveis, generosas e comprometidas que contribuíram para o meu processo de doutoramento. Trata-se de pessoas que atravessaram o meu caminho e são responsáveis, direta e indiretamente, pela graça recebida.

Começo agradecendo, primeiramente, à minha família, em especial à Júlia Gonçalves de Oliveira (Mainha) e a Jailton Medeiros de Oliveira (Painho). Sou grata e imensamente orgulhosa por ser filha desse casal amoroso que muito lutou para o meu sucesso, sempre me dando o suporte necessário para que eu pudesse estudar, trabalhar e ao mesmo tempo cuidar das crianças. Não tenho dúvidas de que Mainha e Painho são as pessoas que mais compartilham comigo o sentimento de satisfação, orgulho e felicidade pela conquista do meu doutorado.

Imenso também é o sentimento de gratidão que sinto por Jean Pereira Dourado, meu esposo, meu amigo, meu amor, que me apoiou, estimulou-me e muito contribuiu para a

concretização deste trabalho. O incentivo de Jean vem desde o início, no processo de seleção, e perdura até a conclusão que, dificilmente, eu teria conseguido sem ele.

Agradeço ao meu filho Davi e à minha filha Maria Júlia, por terem compreendido as minhas ausências, por silenciarem nos momentos em que eu precisava de concentração e, assim, como Jean e toda a minha família, entenderem as minhas angústias nos momentos de alta pressão.

Sou grata à minha irmã Guiomar, ao meu cunhado Jacy, à minha cunhada Vera e aos meus sobrinhos Arthur, Heitor, Tim e George. Essas pessoas me ajudaram de diferentes modos, talvez ações simples, mas muito significativas para as situações em que foram requisitadas. Acrescento nestes agradecimentos aos meus familiares, à Edleusa, seu esposo e filhos. Sou grata não somente por ter me proporcionado a estadia confortável do seu lar, mas, principalmente, por me acolher como família, fazendo-me sentir em casa e protegida.

Agradeço imensamente a todos/as os/as colegas da Escola *Richelieu*, fonte de inspiração desta pesquisa. Alguns/algumas deles/as desses/as colegas foram verdadeiros/as amigos/as que muito contribuíram para o meu processo de doutoramento. O apoio e o carinho com que me ouviam e se colocavam à disposição é incalculável. Agradeço em especial à Mãe, à Darlene e à Tatyana, pois sem elas eu não teria conseguido o afastamento do trabalho que foi tão importante para o desenvolvimento da pesquisa. Estendo esse agradecimento aos/às meus/minhas alunos/as que me tornam sujeito docente e fazem com que eu sempre busque aprender mais.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) representada na pessoa de Bete Costa. Por meio dela, consegui o afastamento necessário das atividades escolares que muito contribuiu para a conclusão da pesquisa.

Agradeço aos/às professores/as do Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da FAE/UFMG, pelo aprendizado, pelas disciplinas ofertadas e por todo apoio na ampliação do meu conhecimento, em especial à Silvana, Álida e André por terem lido e analisado o meu projeto de pesquisa inicial e apresentado importantes e respeitadas contribuições. Nesse grupo, destaco a pessoa mais importante que é Shirlei Sales, minha orientadora, parceira, amiga, incentivadora, exemplo de dedicação, responsabilidade e comprometimento. Ter a Shirlei como orientadora não foi uma sorte, foi uma providência divina, um verdadeiro encontro. Além de me ensinar currículo e Foucault, essa mulher, elegantemente, apresentou-me um outro jeito de olhar o mundo, um jeito muito rigoroso, mas também muito mais amoroso e sensível.

Shirlei também foi responsável por me inserir em grupos de pessoas maravilhosas e dedicadas, sem as quais este trabalho não teria sido do que jeito que foi e nem estaria do jeito que está. Por isso, agradeço, profundamente, ao seu grupo de pesquisa, constituído por orientandos da graduação e da pós que me ajudaram a construir esta tese, com análises precisas e valiosas que significaram ou ressignificaram o que eu pensava. Agradeço imensamente a Danilo, colega que me recepcionou no primeiro dia em que cheguei à FAE como aluna. Ele é um exemplo de dedicação e excelência. Com paciência e muita empolgação, reuniu-se comigo individualmente para me ajudar a organizar as minhas ideias e estruturar o meu projeto de pesquisa. Agradeço, gentilmente, à Paula e seus apontamentos gentis, elegantes e certos. À Dandara, Gabriel, Júlio e Vitória, por terem lido e contribuído de forma generosa com a escrita desta tese. Agradeço, imensamente, à meiga Jéssica, por elevar o meu ego nos momentos de incertezas, por acrescentar ideias ao trabalho e por ser compreensiva e amiga. Sou muito grata à Bruna, pelos favores, pela confiança, pelas leituras dedicadas e pelo seu exemplo de generosidade e comprometimento. Um agradecimento especial à Gislene que se tornou minha amiga, abrindo as portas da sua casa e do seu coração, retirando minhas dúvidas e fazendo-me sentir mais leve, apesar da carga que as atribuições da pós-graduação nos proporcionam. Gislene esteve comigo do início ao fim. Entramos juntas no processo de doutoramento e estamos saindo juntas. Sendo assim, Gis, estaremos sempre juntas. Obrigada pela sua amizade, pois ela me ajudou a seguir.

Agradeço ao Grupo de Estudos Foucaultianos (ética e genealogia) e à Joice com quem eu compartilhava medos e incertezas de realizar uma pesquisa com base em Foucault. Conseguimos, amiga!! Obrigada pela parceria! Agradeço também à Carol Giovanetti, pelo apoio, incentivo e por me ensinar sobre a história das lutas das mulheres.

Sou muito grata ao Observatório da Juventude (OJ). Esse grupo me recepcionou com muita alegria e afeto. Ao me ensinar sobre os diferentes modos de ser jovem, esse grupo me possibilitou olhar com mais cuidado e sensibilidade para meus/as alunos/as. O grupo todo foi importante para mim, mas destaco Geraldo, Symaira, Álida (que já mencionei acima) e Juliana Batista Reis, por terem lido e contribuído com a escrita desta tese, ainda na qualificação.

Quanto à professora Juliana Reis, esse sentimento de gratidão é ainda maior, pois, além de ter participado da sessão de qualificação, juntamente com a professora Kamila Lockmann, aceitou, gentil e generosamente, mais uma vez, contribuir com a tese final. Além da professora Juliana, quero expressar a minha sincera gratidão à professora Kamila que apontou significativos elementos de análise à pesquisa, ajudando-me a organizar ideias e conceitos e permitindo que o trabalho chegasse ao ponto em que se encontra. Agradeço por mais uma vez

aceitar o nosso contive e dar um enorme peso acadêmico à banca. Agradeço à professora Mônica Ribeiro da Silva, exemplo de luta em defesa do Ensino Médio, cujas produções acadêmicas e engajamento político e social me inspiraram a escrever esta tese. É uma honra ter a professora Mônica como integrante da banca. E, muito gentilmente, agradeço à Sandra Márcia, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cuja instituição me ajudou a alcançar o doutorado. Sandra é também uma das responsáveis por eu estar concluindo este curso. Minha gratidão a essa mulher de fala tímida e contundente vem desde o mestrado, na condição de orientadora que se tornou amiga.

E, por falar em Sandra e na UESB, agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica (GEPPEB), nas pessoas de Vanusa, Síntia, Isabel e Relva, principalmente, o qual, desde o mestrado, tem contribuído e estimulado o meu crescimento acadêmico.

A pesquisa foi realizada em tempos difíceis e sobre um assunto emergente desses tempos: a reforma do Ensino Médio. Fazer pesquisa em uma época marcada por tantos retrocessos, desvalorização da universidade e do Ensino Médio, acentuados pela turbulência causada por uma pandemia que trouxe mortes e tristeza ao nosso país, nossas famílias e amigos/as, foi um imenso desafio, mas, com a ajuda de todos/as vocês, foi possível. A todos/as eu ofereço, simbolicamente, uma toalhinha de bordado *Richelieu*, para expressar a minha gratidão. Ela representa o abraço enorme, forte e afetuoso que gostaria de dar em todos/as vocês que contribuíram para a realização deste sonho, deste trabalho, desta pesquisa.

## RESUMO

Nesta tese realizaram-se um mapeamento e uma análise das tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, para regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. A fundamentação teórica, baseada nos estudos de Michel Foucault, permitiu compreender que, em cada momento histórico, as formas de governamentalização se modificam e novas tecnologias são criadas para regular as práticas institucionais em razão de uma racionalidade específica. O neoliberalismo, entendido como uma forma de governamentalidade da nossa época, aciona um conjunto complexo de tecnologias para regular as práticas institucionais escolares. As tecnologias são acionadas para fazer com que o discurso produzido nas relações de poder que se estabelecem nas empresas circulem nas escolas. Dada essa compreensão, a pesquisa consistiu em investigar as formas como as tecnologias de governo operam para disseminar o discurso empresarial e regular o currículo e a docência em função desse discurso, haja vista que tecnologias estão sendo acionadas para regular as práticas escolares na etapa do Ensino Médio, especificamente, no presente contexto histórico em que essa etapa da Educação Básica passa por uma ampla reforma curricular (Lei nº 13.415/17) que nomearam de Novo Ensino Médio (NEM). Constatou-se que a reforma do Ensino Médio foi arquitetada em um momento oportuno da história para oportunizar a participação de grupos econômicos nas decisões das políticas educacionais, articulando-as em torno do currículo. As mudanças impostas no currículo produzem, estrategicamente, um contexto de insegurança na docência e sua precarização e, por meio do modelo de flexibilização tecnicamente acionado, produz efeitos de governo sobre a docência que, por sua vez, questiona as tecnologias de governo utilizadas buscando limitá-las por meio de uma “atitude crítica”. Capturando do vocabulário foucaultiano os termos táticas, mecanismos, estratégias, técnicas e instrumentos, estes funcionaram como operadores analíticos para categorizar e analisar as tecnologias investigadas. Constatou-se que a reforma do Ensino Médio foi uma “tática” acionada num momento oportuno que figura como uma “combinação calculada”, na medida em que foi um empreendimento arquitetado na articulação entre empresas, fundações empresariais, associações, movimentos suprapartidários e o próprio Estado, cujas instâncias de poder se alinharam, formando um sistema de redes para incluírem os interesses empresariais nos processos regulatórios da educação e fazer com que o discurso empresarial circule nas escolas. Ao participarem dos processos regulatórios que envolvem a administração das políticas educacionais, tais instâncias de poder fazem das políticas educacionais *mecanismos* que, discursivamente, acionam *estratégias e técnicas* para regular o currículo e a docência do Novo Ensino Médio em razão do discurso empresarial. Contudo, a pesquisa também constatou que essas tecnologias são questionadas, limitadas, pois seu funcionamento é reduzido por “atitudes críticas” que se manifestam no próprio currículo e na conduta docente. Embora esse currículo seja um *instrumento* regulado e de proliferação do discurso empresarial, no Novo Ensino Médio, ele também se abre para outras possibilidades de regulação que foram verificadas na investigação da materialidade empírica produzida mediante uma composição metodológica na qual articulei elementos da pesquisa documental e da observação. Reunidos os documentos oficiais que regulamentam o Novo Ensino Médio, estes foram organizados conforme sua funcionalidade para cada política educacional, sendo recortadas as partes que levassem a identificar as tecnologias operando em função do discurso empresarial. A observação considerou as atuais redes de conectividade utilizadas pelas escolas, tal como aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*. Por meio dessas redes de conectividade, as práticas escolares não se dão nem somente *online*, nem somente *offline*, mas em uma composição dos dois. Por isso, foi realizada uma adaptação metodológica nomeada de observação *OnLife*. Dessa forma, o processo investigativo permite defender a tese de que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares. Argumento que a reforma do Ensino Médio é uma tática da governamentalidade neoliberal que se sustenta na estratégia da precarização para operar em função do discurso empresarial, acionando as políticas educacionais como mecanismos e técnicas como a flexibilização curricular para regular a docência e o currículo do Novo Ensino Médio. Tal tática encontra limitações no próprio currículo, possibilitando a emergência de uma docência questionadora, por meio da atitude crítica.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Tecnologias de Governo. Governamentalidade. Currículo. Docência. Discurso empresarial.

## ABSTRACT

This thesis maps and analyzes the technologies of government used by contemporary neoliberal governmentality to regulate the curriculum and teaching in the New High School. The theoretical foundation, based on the studies of Michel Foucault, allowed us to understand that, at each historical moment, the forms of governmentality change and new technologies are created to regulate institutional practices based on a specific rationality. Neoliberalism, understood as a form of governmentality of our time, uses a complex set of technologies to regulate institutional practices in schools. Technologies are used to ensure that the discourse produced in the power relations established in companies circulates in schools. Given this understanding, the research consisted of investigating the ways in which government technologies operate to disseminate corporate discourse and regulate the curriculum and teaching based on this discourse, given that technologies are being used to regulate school practices in the high school stage, specifically in the current historical context in which this stage of Basic Education is undergoing a broad curricular reform (Law No. 13,415/17) that has been named New High School (NHS). It was found that the high school reform was designed at an opportune moment in history to provide opportunities for the participation of economic groups in educational policy decisions, articulating them around the curriculum. The changes imposed on the curriculum strategically produce a context of insecurity in teaching and its precariousness and, through the technically activated model of flexibility, produce government effects on teaching that, in turn, question the government technologies used, seeking to limit them through a “critical attitude”. Using the terms tactics, mechanisms, strategies, techniques and instruments from Foucault’s vocabulary, these served as analytical operators to categorize and analyze the technologies investigated. It was found that the reform of high school was a “tactic” implemented at an opportune moment that appears as a “calculated combination”, insofar as it was an undertaking designed in conjunction with companies, business foundations, associations, non-partisan movements and the State itself, whose instances of power aligned themselves, forming a system of networks to include business interests in the regulatory processes of education and to ensure that business discourse circulates in schools. By participating in the regulatory processes involving the administration of educational policies, these instances of power turn educational policies into *mechanisms* that, discursively, trigger *strategies and techniques* to regulate the curriculum and teaching of the New High School based on business discourse. However, the research also found that these technologies are questioned and limited, since their functioning is reduced by “critical attitudes” that manifest themselves in the curriculum itself and in teaching conduct. Although this curriculum is a regulated *instrument* for the proliferation of business discourse in the New High School, it also opens up to other possibilities of regulation that were verified in the investigation of the empirical materiality produced through a methodological composition in which I articulated elements of documentary research and observation. After gathering the official documents that regulate the New High School, they were organized according to their functionality for each educational policy, and the parts that led to the identification of the technologies operating in function of the business discourse were cut out. The observation considered the current connectivity networks used by schools, such as the instant messaging application WhatsApp. Through these connectivity networks, school practices do not occur exclusively online, nor exclusively offline, but in a combination of both. For this reason, a methodological adaptation called OnLife observation was carried out. In this way, the investigative process allows us to defend the thesis that the curriculum and teaching in the New High School are regulated by government technologies that seek to articulate business logic with school practices. I argue that the reform of secondary education is a tactic of neoliberal governmentality that is based on the strategy of

precariousness to operate according to corporate discourse, activating educational policies as mechanisms and techniques such as curricular flexibility to regulate teaching and the curriculum of the New High School. This tactic finds limitations in the curriculum itself, enabling the emergence of a questioning teaching, through a critical attitude.

**Keywords:** New High School. Government Technologies. Governmentality. Curriculum. Teaching. Corporate discourse.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Novo Ensino Médio ardendo nosso juízo.....	14
Figura 2: Linha do tempo do Novo Ensino Médio.....	30
Figura 3: Tecnologias acionadas pela governamentalidade neoliberal na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio.....	62
Figura 4: Organização da “massa documental” da pesquisa.....	82
Figura 5: Percentual de professores/as em relação à sua área de formação.....	84
Figura 6: Arquivos da pesquisa.....	89
Figura 7: Multiplicidade de atores e agentes envolvidos na reforma curricular do Ensino Médio.....	97
Figura 8: Movimento pela base.....	98
Figura 9: Empresas atuando na implementação da BNCC e do NEM.....	99
Figura 10: Organização em rede.....	100
Figura 11: Empresas financiam o movimento “Todos pela Educação” .....	101
Figura 12: Fundação Educar.....	105
Figura 13: Fundação educar.....	106
Figura 14: Coerência educacional.....	121
Figura 15: Andamento das produções estaduais dos referenciais curriculares.....	125
Figura 16: Movimento pela base – Depoimentos.....	126
Figura 17: Reforma e ampliação da escola Richelieu.....	129
Figura 18: Quantitativo de livros didáticos pelas distribuídos para as escolas.....	130
Figura 19: Divulgação das obras didáticas pelas editoras.....	133
Figura 20: Escolhendo o livro didático.....	134
Figura 21: Editoras orientando professores/as no trabalho com as habilidades da BNCC.....	134
Figura 22. Livro do/a professor/a .....	135
Figura 23: Novo ENEM.....	138
Figura 24: Divulgando ENEM.....	140
Figura 25: Divulgando resultados dos/as alunos/as no ENEM.....	140
Figura 26: Entrega de Mimos.....	141
Figura 27: Normativas Para Formação Docente.....	142
Figura 28: “Boas condutas” .....	145
Figura 29: Convite para formação docente.....	148

Figura 30: Formação continuada.....	148
Figura 31: Formação continuada.....	149
Figura 32: Códigos alfanuméricos.....	159
Figura 33: Matriz curricular da rede estadual da Bahia (Ensino Médio regular).....	165
Figura 34: Matriz Curricular do Novo Ensino Médio.....	166
Figura 35: Organização das obras didáticas.....	170
Figura 36: Obras Didáticas por Área do Conhecimento.....	170
Figura 37: Matriz Curricular da rede estadual de Ensino Médio da Bahia/tempo parcial.....	177
Figura 38: Matriz Curricular da rede estadual da Bahia de Ensino Médio/tempo integral.....	179
Figura 39: <i>Card</i> redução de carga horária.....	182
Figura 40: <i>Posts</i> do Projeto <i>Richelieu.Com</i> .....	204
Figura 41: <i>Post</i> sobre o Dia da Escola.....	207

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de títulos encontrados por bases de dados e por descritores.....	38
Tabela 2: Quantitativo de títulos selecionados.....	39
Tabela 3: Carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum.....	167

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: “Massa documental” da pesquisa.....	80
---	----

## LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNCCEM	Base Nacional Curricular Comum/Ensino Médio
BNC-Formação	Base Nacional Comum – Formação Inicial e Continuada
CEB	Conselho Estadual de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais/Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DOU	Diário Oficial da União
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação para Pessoas Jovens e Adultas
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências para Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro e Materiais Didáticos
PROEJA	Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Educação para Jovens e Adultos
ProNEM	Programa de Implementação do Novo Ensino Médio
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>DAS PRIMEIRAS LINHAS DO BORDADO.....</b>	<b>10</b>
<i>Parte I</i>	
<b>DO BORDADO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>DO RISCO DO BORDADO: o contexto da pesquisa e a formulação do problema.....</b>	<b>22</b>
1.1 O contexto em que emergem os documentos da reforma do Ensino Médio.....	27
1.2 Mapeamento bibliográfico.....	37
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>DO BORDADO TEÓRICO: os conceitos e os operadores analíticos.....</b>	<b>44</b>
2.1 Governo e governamentalidade.....	44
2.2 Operadores analíticos: <i>táticas, mecanismos, estratégias, técnicas e instrumentos</i> .....	51
2.2.1 <i>Táticas</i> .....	57
2.2.2 <i>Mecanismos</i> .....	58
2.2.3 <i>Estratégias</i> .....	59
2.2.4 <i>Técnicas</i> .....	60
2.3 O currículo e a docência.....	63
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>DO BORDADO METODOLÓGICO: experimentações e composições.....</b>	<b>72</b>
3.1 Os documentos que regulamentam o Novo Ensino Médio.....	75
3.2 A Observação <i>OnLife</i> .....	83
<i>Parte II</i>	
<b>DO BORDADO ANALÍTICO: AS TECNOLOGIAS DE GOVERNO.....</b>	<b>94</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>A TÁTICA DE REFORMULAR O ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>95</b>
4.1 O Novo Ensino Médio: uma <i>tática</i> arquitetada em Redes.....	97
4.2 Os procedimentos utilizados para justificar o acionamento da <i>tática</i> .....	113
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO MECANISMOS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL.....</b>	<b>119</b>
5.1 Coerência educacional.....	120
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>A ESTRATÉGIA DA PRECARIZAÇÃO E A TÉCNICA DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.....</b>	<b>152</b>
6.1 A técnica da flexibilização curricular.....	155

## **CAPÍTULO 7**

### **“ATITUDE CRÍTICA” E OUTRAS POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....186**

7.1 Atitude crítica I.....188

7.2 Atitude crítica II.....199

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**DO ACABAMENTO DO BORDADO:** arrematando algumas pontas de linhas soltas.....209

**REFERÊNCIAS.....217**

## INTRODUÇÃO DAS PRIMEIRAS LINHAS DO BORDADO

Cresci vendo minha mãe fazer bordado *Richelieu* em uma velha máquina de costura. Apesar dos esforços que ela empreendeu para que eu aprendesse a fazer esse bordado, suas *técnicas* não foram suficientes para me tornar uma sujeita bordadeira. Agora, no doutorado, sua arte serviu como uma metáfora inspiradora para a escrita do relato da pesquisa na qual analisei como as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, operam na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. Assim, dou início ao relato da pesquisa, utilizando metáforas que trazem situações do meu cotidiano e uma delas é a técnica do bordado *Richelieu*. Até porque é também do meu cotidiano que nasce o interesse em pesquisar o *currículo* e a *docência* no Ensino Médio, haja vista que o problema de pesquisa emerge no espaço da escola onde atuo como professora em um município do estado da Bahia, aqui nomeada de Escola *Richelieu*<sup>1</sup>.

Thaís Fernanda Salves de Brito (2022), em sua pesquisa sobre o uso do bordado como narrativa, ação e engajamento político de mulheres, afirma que foi na França, durante o reinado de Luís XV, que o saber-fazer do bordado *Richelieu* se disseminou pela influência do cardeal e ministro Armand Duplessis, o conde Richelieu. Segundo a autora, ainda não se sabe, ao certo, quando esse tipo de bordado foi trazido para o Brasil. Brito (2022, p. 275) define o bordado *Richelieu* como “uma ornamentação nos tecidos a partir de linhas que trazem volumetria e cor, cujos riscos partem de um repertório amplo e criativo de técnicas”. Sua pesquisa considera o bordado como arte que “materializa um saber-fazer” e se revela em modelos de trabalho doméstico, mas, ao mesmo tempo, ensina perspectivas de gênero, atributos morais nas artes da criação e até mesmo caminhos para ação política (Brito, 2022). Essa técnica me inspirou a escrever sobre os modos como liguei os pontos, quais foram os arremates, os cortes e os traçados que foram dados no saber/fazer da pesquisa. Pensando nisso, inicio o relato desta tese com o presente texto introdutório no qual contextualizo, problematizo e justifico o investimento na pesquisa, bordando o interesse em me manter circulando no espaço acadêmico com o lado profissional e pessoal envolvidos.

---

<sup>1</sup> Esse nome fictício foi dado para garantir o direito de anonimato da instituição e dos/as participantes da pesquisa, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Em um contexto específico da história da educação brasileira, os primeiros rumores sobre um “Novo Ensino Médio” (NEM) começam a ser reproduzidos nas escolas e em muitos outros espaços. Tal expressão diz de uma reforma no currículo que surge num cenário de enormes dificuldades e incertezas, marcado por crises econômicas, políticas e éticas (Veiga-Neto, 2018) que se manifestam nas instituições escolares como podemos verificar, pelos ditos a seguir que são exalados, rotineiramente, na Escola *Richelieu*.

EXCERTO 1 – FRASES ALEATÓRIAS DITAS COM REGULARIDADE NA SALA DE PROFESSORES/AS DA ESCOLA *RICHELIEU*

Não aguento mais esta profissão. Estou cansada e ansiosa por me aposentar. Esta não foi a profissão que sonhei para mim. Querem que, além de professoras, sejamos psicólogas, médicas, pais e mães desses adolescentes. Não recomendo ninguém seguir essa profissão. Não temos valor nenhum: no meu tempo de aluna, professora era respeitada, hoje não temos respeito nem dos nossos próprios alunos, veja lá da sociedade. Passei o final de semana corrigindo provas. Passei o feriado planejando aulas. Dormi de madrugada passando notas. Trabalho em duas escolas e não tenho tempo para mim e nem para minha família. O tempo que passo em casa é fazendo coisas da escola. Estou cansada e sonhando com minha aposentadoria. Os alunos não querem nada. Desinteresse total. É duro planejar uma aula e chegar na sala e ver que os alunos não estão nem aí.

Fonte: Arquivo pessoal da autora<sup>2</sup>

Os ditos apresentados são articulados com a minha vivência profissional que recaem sobre a relevância pessoal da pesquisa que relato nesta tese. Trata-se de frases que, cotidianamente, ressoam na sala de professores/as da escola de Ensino Médio onde atuo no interior do sertão da Bahia. Seja nas conversas durante as reuniões, nos intervalos entre as aulas, nos encontros pelos corredores ou na pausa para o cafezinho, esses ditos demonstram sensações de angústias e de incertezas. Eles estão conectados à imprevisibilidade e à *precariedade do currículo*<sup>3</sup> em um dado momento histórico: programação de carga horária, quantidade de disciplinas por professores/as, responsabilidades em ministrar aulas de disciplinas distando do campo de formação inicial, resistência dos/as estudantes, excessos de encargos, enfim, tudo isso sinaliza sensações de insegurança e desconforto. Observando a minha rotina e a de meus/minhas colegas, percebi que essas sensações manifestadas na proliferação desses ditos foram fortalecidas com a insegurança política pela qual passa o Brasil, depois do Golpe de 2016, do

<sup>2</sup> Estes registros não representam material empírico para análise. Eles figuram como momentos de reflexão da minha própria prática pedagógica, momentos de crise pessoal e profissional em que questionei, como professora, acerca da escolha da minha profissão. Portanto, apresento esses registros como parte de anotações como professora, das minhas atividades docentes, pois, em meu processo de reflexão sobre minha própria prática, ia registrando e elaborando questões de pesquisa. Tais reflexões, mais a governamentalidade da minha docência, instigaram-me a buscar a formação continuada no doutorado.

<sup>3</sup> Na pesquisa foi analisada a *estratégia da precarização do currículo do Ensino Médio* que será abordada na segunda parte desta tese. O precariado foi analisado como uma das manifestações do neoliberalismo que, no contexto da reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/17), foi visto, nesta pesquisa, como algo estratégico.

resultado das eleições de 2018, com os efeitos do arrocho fiscal, dos cortes nos sistemas de financiamento da educação, da pandemia da covid-19 e das reformas trabalhista, previdenciária e do Ensino Médio.

Em 2016, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 é assinada pelo Presidente Michel Temer, recém-empossado, após a destituição de Dilma Rousseff. A promulgação dessa MP e sua posterior conversão na Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017, oficializam a expressão Novo Ensino Médio (NEM). A Lei da Reforma do Ensino Médio, uma vez promulgada, alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), regulamentando a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Além disso, subsidiou a publicação da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e legitimando o documento Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-Ensino Médio) como “eixo norteador”<sup>4</sup> das políticas curriculares nacionais. Desde então, a BNCC passou a orientar a elaboração e a publicação de um conjunto de normativas que vêm subsidiando e regulamentando toda uma política educacional envolvendo financiamento, produção de livros didáticos, formação docente e avaliação. Nesse sentido, as políticas e as ações educacionais para a regulação do currículo e da conduta docente têm sido articuladas e coordenadas pelos saberes e verdades oficializados na BNCC.

Com a publicação da MP 746, notícias sobre o NEM passaram a ser divulgadas, tanto pela grande mídia, por meio dos canais de televisão, rádio, jornais, revistas e seus respectivos *sites* na internet, como também por *blogs* e redes sociais *online*, a exemplo dos aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*<sup>5</sup>. O próprio Ministério da Educação (MEC) criou um *site* oficial com o endereço [novoensinomedio.mec.gov.br](http://novoensinomedio.mec.gov.br). Na página inicial desse *site* foi divulgada uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), a qual revelava que 72% dos/as brasileiros/as são favoráveis a uma mudança no Ensino Médio. Esses e outros dados estatísticos usados pelos sistemas de avaliação e divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em nível nacional, e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), numa escala mundial, serviram de justificativas para que a proposta de um NEM fosse, oficialmente, legitimada.

---

<sup>4</sup>O termo *eixo norteador* encontra-se no texto do Parecer nº 14/2020 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

<sup>5</sup> Utilizando-me desse aplicativo, produzi o material empírico como descrevo na metodologia relatada no segundo capítulo.

Acompanhei esses debates, cujas pautas envolviam a ampliação da carga horária do Ensino Médio com a implementação da política de tempo integral, a proposta de organização de um currículo “flexível”, organizado por “áreas de conhecimento” e a instituição dos chamados “itinerários formativos” (Brasil, 2018). Na ocasião de 2019, tivemos, na Escola *Richelieu*, algumas reuniões entre gestão, coordenação pedagógica e professores/as. O intuito era discutir a possibilidade de a escola aderir ao Programa de Implementação do Novo Ensino Médio (ProNEM), pois, em 2018, havia sido publicada pelo Ministério da Educação (MEC) a Portaria nº 649/18, que institui esse programa, estabelecendo determinados critérios para a adesão das escolas. Nas conversas que ali circulavam, falava-se da importância da adesão, dado o fato de que, com o programa, nossa escola passaria a funcionar em tempo integral e receberia muitos recursos financeiros com os quais poderíamos comprar materiais pedagógicos, ampliar o espaço físico e, conseqüentemente, melhorar as nossas condições de trabalho e de estudo dos/as alunos/as. Mas, na escola, o que estávamos enxergando com a implementação da reforma era a redução do número de aulas das disciplinas da Base Nacional Comum (BNC), a criação e a valorização de novos “componentes curriculares” e, por isso, a imprevisibilidade das nossas programações de carga horária, de planejamentos curriculares e aumento das nossas atribuições, com a criação de novas disciplinas.

Ainda assim, esforçamo-nos para adequar a escola aos critérios estabelecidos nessa Portaria nº 649/18 e nos incluímos no grupo de escolas selecionadas para o Novo Ensino Médio no Estado da Bahia, cujo projeto iniciou em 2020. Nessa ocasião, chega ao nosso conhecimento, de forma muito nebulosa, que a carga horária do curso seria ampliada, que os/as estudantes poderiam escolher as disciplinas que gostariam de cursar a partir dos seus “Projetos de Vida” e que seriam incluídas, no currículo, novas disciplinas, enquanto aquelas para as quais tínhamos obtido academicamente habilitação e assumido ministrar via concurso público, por meio de processos seletivos, teriam seu número de aulas reduzido. Conversas sobre esses assuntos circulavam nas salas de professores/as, ao mesmo tempo em que eram feitas consultas aos/as estudantes sobre como eles/as gostariam que fosse o currículo na nossa escola.

Diante de depoimentos sobre a falta de compreensão e clareza do que estava acontecendo, orientada pela Secretaria de Educação (SEC-BA), a gestão da escola buscava proporcionar momentos de estudo e formação para elaboração de propostas de disciplinas eletivas. A Figura 1, compartilhada pela coordenadora pedagógica da escola no Grupo de

*WhatsApp*<sup>6</sup>, registra alguns momentos de discussão sobre o Novo Ensino Médio, ainda em 2019<sup>7</sup>. Sendo assim, foi no contexto dessas relações que me despertou o interesse em compreender a reforma que estava se desenhando e o modo como nós, professores/as, estávamos sendo conduzidos/as.

**Figura 1: Novo Ensino Médio ardendo nosso juízo**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Assumindo a minha dupla condição de sujeito docente e pesquisadora, o modo como emergiu a curiosidade de entender o currículo e o papel que eu e meus/minhas colegas professores/as estaríamos desempenhando no contexto do Novo Ensino Médio esteve intimamente relacionado com as posições de sujeito docente e pesquisadora que ocupo simultaneamente. Portanto, a pesquisa nasceu no contexto da minha prática, nas relações que estabeleço dentro da própria instituição escolar da qual faço parte. Entendo que as mudanças que estão sendo trazidas pela reforma do Ensino Médio, como discuto ao longo dos capítulos desta tese, produzem efeitos nas relações sociais que acontecem nas escolas. Entendo também que essas mudanças estão, centralmente, focalizadas no currículo. Este, por sua vez, é o instrumento que organiza as atividades escolares, orienta-nos dizendo o que devemos ensinar e

<sup>6</sup> O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em texto, áudio e vídeo pela *internet*. Durante a pesquisa, investiguei grupos de *WhatsApp* da escola onde leciono. Descrevo os detalhes desse processo investigativo no segundo capítulo desta tese.

<sup>7</sup> Tal como os registros que aparecem do EXCERTO 1, a Figura 1 não representa dado de pesquisa, pois não foi utilizada como fonte empírica para análise. O uso da imagem teve a intenção de justificar o que despertou o meu interesse pela pesquisa estando na condição de professora em formação e reflexão de sua prática.

como devemos nos comportar. Ele organiza o espaço, o tempo e a condução da nossa conduta. Nesse processo, o currículo conduz e produz a docência.

Observando essas relações, questionei como estamos sendo conduzidos/as e como nos conduzimos. Mas foi a partir da minha inserção no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, por consequência, nos grupos de estudos e pesquisas sobre currículo, que fui aprimorando esse questionamento. De modo geral, meu interesse esteve em entender como somos governados/as e como nos governamos nas especificidades atuais do Ensino Médio. Pensando nisso, formulei o seguinte problema de pesquisa: como as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, operam na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio?

Para formular esse problema, mergulhei em um exercício teórico que me permitiu perceber que o modo como somos governados/as e também como governamos a nós mesmos/as vincula-se a um conjunto de tecnologias. Essas são criadas no âmbito de uma racionalidade política mais geral, mais ampla e mais difusa que entendo ser, na contemporaneidade, o neoliberalismo. Esse entendimento tem por referência os estudos de Michel Foucault sobre governamentalidade.

Entendida, teoricamente, como uma racionalidade pela qual as funções do Estado são profundamente alteradas, produzindo efeitos subjetivos nos indivíduos, nesta pesquisa, a perspectiva da governamentalidade ajudou a pensar as linhas de poderes globais que alcançam as escolas e os sujeitos que as constituem enquanto instituição. Isso significa que a presente pesquisa se insere no domínio da problematização do presente, em termos da racionalidade política e das lógicas neoliberais que sustentam nossos modos contemporâneos de pensar e agir. Ela também se localiza nos estudos de Currículo visto como artefato escolar que, ao organizar as práticas escolares, governa e produz sujeitos. Defendo que nossa trajetória de vida, enquanto sujeitos docentes, está envolvida com o currículo escolar.

A defesa da tese partiu do pressuposto teórico de que o sujeito se constitui por meio de um processo de “governo” (Veiga-Neto, 2002). Para esse entendimento, precisei me aprofundar no conceito de governo como modo pelo qual as condutas dos indivíduos são gerenciadas e a forma como esse gerenciamento regulador é utilizado na gestão de um Estado, na gestão do sujeito pelos/as outros/as e por eles/as mesmos/as (Foucault, 2008). Durante o trabalho investigativo, fui percebendo que esse governo se dá por meio de tecnologias muito sutis, quase invisíveis de condução de condutas, muito eficazes, porém, no sentido de engendrar no indivíduo um determinado jeito de ser.

Verifiquei que essas tecnologias são inventadas para induzir e controlar as práticas sociais, incidindo nos modos de ser dos indivíduos. Aqui, elas foram consideradas como criações que permitem que um conjunto coerente de pensamentos e ideias se manifestem nas práticas. Isso significa que as práticas “se definem pela regularidade e pela racionalidade que organiza os modos de fazer ou agir dos homens [e das mulheres]” (Castro, 2009, p. 375), sendo, portanto, reguladas e racionalizadas. Nesse sentido, uma dada racionalidade orienta um conjunto de práticas, ou seja, um “sistema de regras que não é diretamente visível, mas que está sempre presente quando dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos” (Castro-Gómez, 2010, p. 29 – tradução minha). Sendo assim, o conceito de racionalidade foi crucial na pesquisa, por entender que toda ação é conduzida por ela. Sabendo disso, tornou-se necessário problematizar a racionalidade e quais tecnologias ela aciona para orientar e orquestrar as práticas escolares no presente histórico da reforma do Ensino Médio.

À vista desse entendimento, parti da perspectiva de que a reforma do Ensino Médio está articulada a uma “lógica normativa global” (Dardot; Laval, 2016, p. 14) que Foucault (2021) chamou de “racionalidade política”. Defendo que a reforma do Ensino Médio foi orquestrada para fazer com que o currículo dessa etapa de ensino fosse elaborado para atender aos preceitos de uma racionalidade. Ao problematizar a “racionalidade política” que orientou a reforma do Ensino Médio, questioneei qual é a lógica mais geral a que esse acontecimento se encontra articulado. Nas pistas da governamentalidade em Foucault (2008; 2021), percebi que o neoliberalismo é a racionalidade contemporânea que atravessa as práticas sociais localizadas por meio de múltiplas tecnologias que são criadas para “conduzir condutas”, para ensinar modos de ser e de se comportar conforme a sua lógica. Nesse sentido, parti do pressuposto de que o neoliberalismo é uma “racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos [as] governantes, mas até a própria conduta dos [das] governados [as]” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Dentro desse quadro teórico, a reforma do Ensino Médio foi entendida como uma “transformação na ação pública” (Dardot; Laval, 2016, p. 272), orquestrada pela racionalidade neoliberal, com vistas a reestruturar os modos como as instituições do Estado são administradas e como essas governam a sociedade. O Estado, nesse sentido, é reestruturado não somente por meio de privatizações de suas empresas, mas também por meio da inserção de um modelo formativo que busca incorporar nos indivíduos os princípios de sua racionalidade. Essa nova configuração das formas de governo também foi assunto das pesquisas de Stephen Ball (2014) que analisou as novas configurações das atuais políticas educacionais. No livro *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, Ball (2014) opera com o conceito

de “rede política”, para mostrar a articulação entre diferentes institutos e fundações empresariais atuando na administração da educação pública. O autor analisa a quebra de fronteiras entre o social e o econômico e entre o político e o econômico nas formas de regulação na administração da educação. Para ele, redes políticas e empresariais têm sido criadas para desenvolver modelos de gestão e modos de vidas neoliberais.

Considerando a escola como lugar de produção de saberes, de objetos e sujeitos, essas instituições são cruciais para o processo de governo dos indivíduos. Desse modo, a escola não foi vista somente como um lugar onde se ensinam e se aprendem saberes historicamente construídos, mas também como “instituição encarregada de fabricar novas subjetividades” (Veiga-Neto, 2009, p. 26). Nela, é onde se desenrolam relações de poder, de sujeição, de resistência, sendo também onde os sujeitos se tornam vigilantes uns dos outros e de si mesmos, incitando certos comportamentos ou interditando outros.

Por esse modo de pensar, o sujeito docente é entendido como um efeito de tecnologias as quais operam discursivamente, utilizando-se das funções das quais o discurso se encarrega no que diz respeito à produção de sujeitos e objetos por meio da incitação, indução, sedução, condução, regulação, enfim, da sua possibilidade de governar condutas. Nesse sentido, entendi que, no discurso, governa-se, produzem-se objetos e modos de ser, sendo, então, a docência uma constituição, uma construção, uma produção de diferentes modos de ser/agir (Dal’Igna; Fabris, 2007), um efeito do discurso.

Foi com esse olhar que pesquisei a escola de Ensino Médio onde atuo na posição de sujeito docente, no presente contexto de reformas políticas educacionais, trazidas pela recente reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17). Com base na investigação realizada, defendo a seguinte tese: o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares. Argumento que a reforma do Ensino Médio é uma tática da governamentalidade neoliberal que se sustenta na estratégia da precarização para operar em função do discurso empresarial, acionando as políticas educacionais como mecanismos e técnicas como a flexibilização curricular para regular a docência e o currículo do Novo Ensino Médio. Tal tática encontra limitações no próprio currículo possibilitando a emergência de uma docência questionadora, por meio da atitude crítica.

Argumento que as tecnologias de governo se desdobram em ferramentas com funções específicas: *táticas, mecanismos, instrumentos, estratégias e técnicas* que são acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea para operar na regulação do currículo e da docência no Ensino Médio. Tais ferramentas teóricas, em conjunto, formam as tecnologias de

governo que serão explicadas na primeira parte desta tese e depois analisadas na segunda parte. Argumento que a reforma do Ensino Médio figura como uma nova *tática* acionada para mudar a forma como as políticas educacionais são administradas. Essas políticas funcionam como *mecanismos* de regulação do currículo e da docência, tendo o currículo como principal *instrumento* de proliferação do discurso empresarial nas escolas e, por meio dele, a *estratégias* e *técnicas* de regulação são criadas.

Organizei o texto em duas partes. A primeira delas foi intitulada “Do Bordado teórico-metodológico”. Ela está organizada em três capítulos: o primeiro deles, “DO RISCO DO BORDADO: o contexto da pesquisa e a formulação do problema”, apresenta o contexto histórico em que emergiu a reforma do Ensino Médio e a própria pesquisa. O texto traz um panorama sobre o Novo Ensino Médio, as relações em que a Lei nº 13.415/17 veio à lume subsidiando a elaboração de todo um conjunto de normativas que iriam regulamentar as políticas educacionais. Utilizando a metáfora do Bordado *Richelieu*, começo a narrar como se deu a formulação do problema da pesquisa, apresentando, sistematicamente, os conceitos acionados no processo de formulação. A apresentação preliminar desses conceitos me pareceu garantir uma melhor compreensão das análises que se seguirão nos próximos capítulos. Também nesse primeiro capítulo, apresento o resultado do mapeamento bibliográfico realizado no início do processo investigativo.

O segundo capítulo intitulei “Do bordado teórico: os conceitos e os operadores analíticos”. Nele, aprofundo a discussão dos sentidos de governo e governamentalidade e a categorização daquilo que sustento como conjunto de tecnologias que integram a governamentalidade neoliberal no Novo Ensino Médio. Entendi que essas tecnologias se movimentam em função do controle das práticas docentes. Categorizei essas tecnologias em suas *táticas, mecanismos, estratégias e técnicas* que funcionaram como *operadores analíticos* para o mapeamento e a análise das tecnologias de governo. Também nesse capítulo abordo sobre o conceito de currículo de acordo com a perspectiva pós-crítica e apresento ao leitor a noção de docência como uma produção do próprio currículo.

O terceiro capítulo trata dos aspectos metodológicos. Ele recebeu o título de “Bordado metodológico: experimentações e composições”. Ainda utilizando a metáfora do Bordado *Richelieu*, narro como desenvolvi a pesquisa acionando a ferramenta da governamentalidade como metodologia. Falo dos procedimentos utilizados, de como produzi o material empírico, da minha relação com a pesquisa na dupla condição de pesquisadora e docente. Discuto também o comprometimento ético que compôs todo o processo investigativo.

Levando em conta a categorização das tecnologias de governo, escrevi a segunda parte da tese intitulando-a de “Das tecnologias de governo” na qual constam os capítulos analíticos que vão do quarto ao sétimo. Esses capítulos foram desenvolvidos com base em argumentos específicos que estão articulados ao geral da tese. A escrita do quarto capítulo foi mobilizada pelo argumento de que a reforma do Ensino Médio consiste em uma “combinação calculada”, ou seja, uma *tática*, arquitetada por várias instâncias de poder, dentre as quais estão as instituições do poder político (Estado) e as instituições do poder econômico (empresas) funcionando como amplas redes políticas (Ball, 2014). Por isso, esse capítulo recebeu o título: *A tática de reformar o Ensino Médio: uma “combinação calculada” arquitetada em redes*. Desenvolvo o argumento de que a reforma é uma *tática* da governamentalidade neoliberal para o controle das políticas educacionais que operam em função da regulação do currículo e da docência no Ensino Médio. Esse argumento é analisado a partir de uma materialidade que evidencia o engajamento do setor empresarial, associações e outras instituições fora do Estado pela reforma, elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No quinto capítulo considereirei que as políticas educacionais funcionam como *mecanismos* da governamentalidade neoliberal. No capítulo intitulado “As políticas educacionais como *mecanismos* da governamentalidade neoliberal”, argumento que as políticas públicas funcionam como *mecanismos* que regulam o currículo e a docência. A análise se desdobra na centralidade da política curricular na qual considero o currículo do Novo Ensino Médio como *instrumento* de proliferação do discurso empresarial, abordando a política curricular como centro das políticas educacionais. Defendo que o neoliberalismo utiliza o instrumento curricular e outras *tecnologias*, para regulação, controle e proliferação dos discursos que interessa fazer circular. Importante destacar que discurso, entendido como uma produção das relações de poder/saber, figurou como ferramenta conceitual importante para a análise aqui empreendida.

A análise das *estratégias* encontra-se no sétimo capítulo no qual apresento a *técnica de dominação* acionada para o funcionamento da *estratégia* que a governamentalidade neoliberal tem utilizado para a regulação do currículo e da docência escola de Ensino Médio no atual contexto histórico. As análises da materialidade empírica à luz do referencial teórico-metodológico permitiram identificar que a proposta de um currículo flexível, como dispõe a reforma do Ensino Médio, implica uma técnica da governamentalidade neoliberal para engendrar nas práticas docentes um modo mais flexível de ser. Pensando nisso, verifiquei que, no Novo Ensino Médio, a concepção de Base Nacional Comum é negligenciada ao constatar que, para *flexibilizar o currículo* conforme a lógica neoliberal, a *técnica* utilizada busca

interditar o discurso acadêmico que se constitui fazendo proliferar o discurso empresarial. Ao analisar a concepção de Formação Geral Básica e de Itinerários Formativos, o modelo de organização do currículo, a carga horária das disciplinas, a agrupação em áreas de conhecimento, modificando a estrutura dos livros didáticos, argumentei que o Novo Ensino Médio é a manifestação da *estratégia* da precarização, acionada para “transformar a escola em uma organização flexível” (Laval, 2019, p. 23) e precarizada.

Depois de mapear e analisar as tecnologias de governo, a análise da materialidade empírica me permitiu perceber que em face a essas tecnologias, existem maneiras de questioná-las. Verifiquei situações em que foi possível identificar que há formas de suspeitar do currículo do Novo Ensino Médio, de o limitar, de encontrar uma justa medida, de transformar, enfim, de procurar escapar da regulação imposta pelas tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea. Mobilizada por essas possibilidades, escrevi o sétimo capítulo e intitulei-o de “Atitude crítica” e outras possibilidades do currículo do Novo Ensino Médio. Questionar as tecnologias de governo e propor maneiras de limitar o currículo oficial, buscando outras possibilidades de regulação foram consideradas como “atitude crítica” (Foucault, 1990, p. 2). A “atitude crítica” consiste na recusa às formas de governamentalização. Ela está associada à questão “como não ser governado/a”. Tal questão me levou a enxergar o currículo não como uma linha fixa, com fronteiras bem demarcadas, até porque os estudos pós-críticos do campo curricular vêm mostrando que o currículo se abre para outras possibilidades. Trata-se de questionar formas outras para não ser governado/a nos moldes empregados pelas tecnologias acionadas.

Sendo assim, as análises empreendidas e apresentadas na segunda parte deste material permitiram defender a tese de que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares. Certamente que, para defender esta tese, ocupei-me do já conhecido e produzido sobre políticas educacionais, currículo e docência. Encontrando outros caminhos, problematizando verdades instituídas e articulando percursos já trilhados por outras pesquisas (Paraíso, 2014), fiz como algumas bordadeiras que se utilizam de riscos traçados por outras bordadeiras para criar novos desenhos. Também na pesquisa que desenvolvi, utilizei desenhos feitos por outros/as pesquisadores/as. Entretanto, tive o cuidado de adaptar esses desenhos à perspectiva teórico-metodológica que melhor se articulou ao problema, como relato na sequência.

*Parte I*  
***DO BORDADO TEÓRICO-METODOLÓGICO***

## CAPÍTULO 1

### DO RISCO DO BORDADO: o contexto da pesquisa e a formulação do problema

Teoria é algo assim como organizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido (Jorge Larrosa, 2011, p. 35).

Na técnica do bordado *Richelieu*, geralmente, risca-se a lápis o desenho no tecido. O bordado consiste em cobrir o risco com linhas, fazendo cortes para dar o efeito vazado parecendo renda. O tecido é esticado por um bastidor e, enfiada em uma agulha, a linha segue o risco fazendo, primeiramente, uma espécie de trajeto que sustentará o atravessamento da mesma linha, num movimento rápido de ida e volta, frente e trás. O ato de bordar implica cobrir o risco com a linha e cortar determinadas partes do tecido bordado que são necessárias para criar o efeito vazado na peça, imitando uma renda.

Metaforicamente, nesta tese, o risco do bordado significa o desenho geral da pesquisa, como a questão foi formulada, em que contexto histórico e a relevância pessoal, social e acadêmica que justificam o investimento da investigação. O objetivo desta primeira parte da tese é relatar como procedeu o *saber/fazer* do processo investigativo, contextualizar o meu envolvimento com o objeto, explicar os sentidos que atribuí aos principais conceitos utilizados e ao que estou nomeando de operadores analíticos (capítulo 2), descrever os caminhos percorridos e os modos como a pesquisa foi realizada (capítulo 3). Essa descrição foi como o risco do bordado, porque funcionou como um desenho da pesquisa.

Ao ingressar no curso de doutorado, eu dispunha de um projeto segundo o qual intencionava investigar as práticas docentes e a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) numa perspectiva foucaultiana. Como já abordado no texto introdutório, o interesse pela reforma estava no meu envolvimento como professora do Ensino Médio. Não havia, naquele projeto inicial, um problema coerentemente formulado. O texto dispunha somente de três partes: o objeto, isto é, as práticas docentes imersas no contexto das atuais políticas educacionais para o Ensino Médio e a pretensão de seguir a linha teórica foucaultiana, até então por mim desconhecida. Por isso, uma formulação mais coerente da questão-problema da pesquisa só foi construída depois das orientações dos/das professores/as, da inserção nos grupos de estudos e das leituras da obra do filósofo. A imersão no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) me possibilitou acessar a

literatura foucaultiana, permitindo-me compreender uma parte das “experimentações” feitas por Michel Foucault.

Embora linhas e tecidos sejam as bases principais do bordado *Richelieu*, é preciso usar outras ferramentas e escolher seus tipos, utilizando o critério da utilidade, beleza, sofisticação e qualidade. Do mesmo modo, utilizei o suporte de diferentes textos e autores, os quais, articuladamente, permitiram-me produzir um “novo efeito de sentido” (Larrosa, 2011, p. 35), embora a minha maior fonte de inspiração teórica e metodológica tivessem sido os trabalhos de Foucault. Esse filósofo cunhou conceitos e reconceptualizou outros, problematizando-os. Seus estudos possibilitaram a produção de novos aportes teóricos e novos desenhos metodológicos para pesquisas de diversos campos e sua obra tem apresentado enorme relevância para a pesquisa no campo da educação, possibilitando o desenvolvimento de “trabalhos com abordagens que, em geral, se diferenciam pelo seu potencial de crítica radical ao presente” (Veiga-Neto; Saraiva, 2011, p. 6). Para Jorge Larrosa (2011, p. 35), isso ocorre porque as teorizações foucaultianas “dão o que pensar” (Larrosa, 2011, p. 35), permitindo “pensar de outro modo” (idem) a educação, a escola, a docência, o currículo e as políticas educacionais como um todo.

Sendo assim, a imersão na literatura foucaultiana me possibilitou reformular e aprimorar a questão de pesquisa, haja vista que a formulação do problema demandou uma base teórico-metodológica (Meyer; Paraíso, 2014) que funcionou como a linha e o tecido do Bordado *Richelieu*. Ter uma “base, um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 7) foi fundamental na formulação do problema. Eis que essa compreensão me instigou a escrever este relato da pesquisa começando pela formulação do problema: Como as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, operam na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio? Verifica-se que, na própria formulação da pergunta, anuncio a base teórico-metodológica utilizada. Na expressão tecnologias de governo, já evidencio que há uma pressuposição de que a docência é governada. Como esse governo se exerce? Por meio de tecnologias é a resposta. Assim, o uso da expressão tecnologias de governo na formulação do problema demandou, antes de tudo, um mínimo de conhecimento de uma perspectiva teórica que considera governo como condução de condutas.

Dividi o problema em duas partes: a primeira sobre o funcionamento das tecnologias de governo e a segunda sobre a regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. Para explicar a primeira parte, acionei a teoria foucaultiana como uma “caixa de ferramentas” (Foucault, 2006, p. 251). Comparando a caixa de Foucault com a caixa de instrumentos para bordado *Richelieu* de que minha mãe dispunha em seu pequeno ateliê, perguntei: O que temos

nesta caixa? Linhas coloridas, matizadas, tecidos, agulhas, tesouras, bastidores, lápis, etc. Cada item desses tem utilidade específica. Do mesmo modo, para investigar o funcionamento das tecnologias de governo, não poderia acionar qualquer ferramenta. Aqui o critério utilizado foi aquele cuja formulação do problema repousasse, sobremaneira, na sua definição teórica.

De acordo com Kamila Lockmann (2019), uma ferramenta é algo operacional, pois opera sobre alguma coisa desempenhando funções específicas. Pensando nisso, busquei, na “caixa de ferramentas” conceituais de Michel Foucault, termos que, nesta tese, funcionaram como *operadores analíticos* ou *ferramentas analíticas*. Eles foram utilizados como algo operacional para identificação e análise do conjunto das tecnologias de governo. É muito comum encontrarmos, na obra de Foucault, os seguintes termos: *táticas, mecanismos, instrumentos, estratégias, técnicas*, entre outros. Esses termos funcionaram como operadores analíticos na identificação e análise das tecnologias de governo. Operando em conjunto e articuladamente, essas ferramentas compõem o conjunto de tecnologias acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea para regular o currículo e a docência no Novo Ensino Médio.

Ao buscar as ferramentas que se adequassem aos questionamentos do projeto de pesquisa, experimentei aquelas que poderiam se alinhar à governamentalidade como racionalidade e também como grade de análise (assunto do próximo capítulo). A experimentação não foi aleatória. As escolhas se sustentaram na premissa de que os pressupostos da análise são objetos de fundamentações, mas também de decisões e de opções e escolhas políticas, no sentido de algo que não exprime uma justificativa última ou suficientemente convincente, mas um gesto de força.

Para entender a segunda parte da pergunta sobre o currículo e a docência no Novo Ensino Médio, fiz a seguinte comparação como o bordado *Richelieu*. Imaginei que todas as ferramentas utilizadas no bordado visavam à produção de algo e que, por isso, elas produziam efeitos. Do mesmo modo, as tecnologias acionadas pela governamentalidade neoliberal tinham como objetivo a regulação do currículo e da docência no Ensino Médio. O foco dessas tecnologias é a regulação do currículo e da docência em conformidade a uma lógica mais geral. No entanto, esse processo de condução não se separa das operações que o próprio currículo e o/a docente efetua consigo mesmo/a para transformar a si mesmo/a com o intuito de alcançar certo estado desejado. É, portanto, nas práticas que o/a professor/a vai produzindo modos de ser e agir, aprendendo e ensinando, produzindo saberes e poderes que o/a constituem como sujeito docente.

Com base em um pressuposto teórico de que o neoliberalismo é a racionalidade que orienta as políticas públicas educacionais no presente histórico, interroguei e problematizei as tecnologias mobilizadas no processo de governamento da docência em um contexto de mudanças nas políticas educacionais envolvendo a etapa do Ensino Médio. No curso intitulado *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2021) analisou que o neoliberalismo funciona como uma governamentalidade que, aciona, discursivamente, tecnologias capazes de engendrar sua lógica na produção de objetos e sujeitos do tipo neoliberal. Nesse sentido, entendo que a finalidade das tecnologias produzidas no neoliberalismo é fazer com que a conduta dos indivíduos siga os princípios e a lógica da racionalidade neoliberal. Assim, o neoliberalismo foi considerado, nesta pesquisa, como uma forma de “governamentalidade” (Foucault, 2021). A “governamentalidade neoliberal” (idem) funciona por meio de um “conjunto de discursos e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens [e mulheres]” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Parto do pressuposto de que o neoliberalismo consiste num modo de governo que engendra, nas práticas sociais, os princípios da economia, da empresa como modelo de gestão e da concorrência/competitividade como quadro normativo (Dardot; Laval, 2016) que incita a competição para produzir liberdade, a fim de que os indivíduos entrem no jogo econômico (Veiga-Neto, 2009). Das práticas sociais racionalizadas pelo neoliberalismo, produz-se o discurso empresarial que é constituído por verdades e saberes produzidos nas relações que se estabelecem nos espaços das empresas. Penso que, no campo educacional, as mudanças na organização curricular são utilizadas para fazer circular discursividades próprias da gestão e do mundo empresarial. A sociedade neoliberal tem as marcas do modelo de organização empresarial na qual os indivíduos são governados para o mercado e não por causa do mercado (Foucault, 2021). A fim de produzir sujeitos com as marcas do modelo empresarial, investe-se em tecnologias de governo, de regulação e controle a partir do princípio da liberdade individual e da concorrência. Nesse sentido, os princípios políticos do modelo empresarial comandam as reformas em diversos domínios, mesmo naqueles que parecem mais distantes do domínio econômico (Dardot; Laval, 2016). Sendo assim, a reforma do Ensino Médio é vista como uma entre várias reformas neoliberais, instituídas para engendrar, nas práticas docentes, o modelo empresarial de ser e agir.

Para entender quais são as marcas desse modelo e como elas estão sendo disponibilizadas no Ensino Médio, coloquei alguns textos junto a outros, os quais não têm, aparentemente, relação direta, mas, quando colocados juntos, produzem um novo efeito de sentido (Larrosa, 2011). Formando uma espécie de bordado com linhas matizadas, utilizei-me da metáfora dos sólidos e líquidos do sociólogo Zygmunt Bauman (2020) que, numa

perspectiva sociológica, afirmou que a sociedade atual se caracteriza pela liquidez das coisas, das relações, das organizações, por isso, estamos diante de uma “modernidade líquida”, termo cunhado por ele para contrapor ao que também chamou de “modernidade sólida ou pesada”. No primeiro, ele faz referência à era do *software* e, no segundo, à era do *hardware*. Neste último, a fábrica e, com ela, os empregos fixos e estáveis formavam instituições paradigmáticas da economia capitalista. Ela pertence a uma economia com base em máquinas e prédios, com uma presença espacial marcante que, na perspectiva foucaultiana, seriam as instituições fabris e normalizadoras.

Porém, nas últimas décadas do século XX, essa solidez começa a se fundir, marcando a liquidez dos tempos. A empresa começa a substituir a fábrica caracterizando “modernidade líquida”, na qual as pesadas máquinas dão lugar aos elegantes equipamentos digitais. Enquanto a fábrica mantinha um vínculo forte com a localidade onde estava, estabelecendo-se ali uma relação de dependência com os/as trabalhadores/as que habitavam, agora, a empresa flutua no ciberespaço, tendo apenas uma frágil ancoragem num ponto do espaço material (Bauman, 2020). Entendo que Bauman analisou a passagem da sociedade industrial (fábrica) para a sociedade pós-industrial (empresa). Seja em qualquer um dos momentos do capitalismo, o sujeito empreendedor sempre foi um modelo. O que Bauman parece dizer é que, na sociedade industrial, os papéis estavam bem definidos. No modelo empresa, ou seja, na sociedade pós-industrial, o empreendedor torna-se o ideal de um “trabalhador flexível”. Todos/as somos pequenos/as capitalistas, empreendedores/as do nosso próprio negócio e de nós mesmos/as.

Com base na perspectiva foucaultiana, entendo que o modelo empresarial é uma nova forma de governo na qual tecnologias são acionadas para produzir sujeitos que se distinguem das práticas discursivas institucionais da sociedade disciplinar. Nesse sentido, o que Bauman nomeou como “sociedade líquida”, seria, na perspectiva do governo em Foucault, uma profunda alteração nas funções do Estado em razão da economia empresarial, tendo como efeito a sujeição dos indivíduos aos princípios da competitividade, concorrência, produtividade e eficiência. Segundo Dardot e Laval (2016), esses princípios estão sendo incorporados nas instituições do Estado e nas relações sociais como um todo, transformando a “governança do Estado” em uma “governança de empresa”, tendo como efeito a formação de um governo empresarial e, por conseguinte, a produção de “sujeito empresarial”.

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) me possibilitaram compreender aquilo que Foucault estaria analisando no neoliberalismo. Esses autores afirmam que essa forma de governo visa alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos

comportamentos de mercado, o que implica a produção de novos tipos de sujeitos (Dardot; Laval, 2019). Assim, o sujeito do panoptismo é um produto da modernidade e das suas instituições normalizadoras e fabris; já o sujeito neoliberal é competitivo, impreciso, flexível, precário, fluido, pois é correlato do “dispositivo do desempenho”, “eficácia” e “gozo”, como dizem os autores. Este é produzido nas relações de poder pós-panópticas. Segundo Bauman (2020), o que importa, nas relações de poder pós-panópticas, é que não há mais a necessidade de localizar alguns indivíduos em um centro para vigiar as condutas de outrem, haja vista que o destino das pessoas se tornou volátil na relação, podendo fugir do alcance a qualquer momento. Isso significa dizer que o poder não é somente vontade soberana, possibilitando que os indivíduos sejam conduzidos por tecnologias que lhes permitem fazer escolhas que podem ser proveitosas a todas/os e a cada um/a (Dardot; Laval, 2019).

E sobre essa “arte de governar”, conforme Foucault (2008; 2021) define o neoliberalismo, coube, ao longo da pesquisa, mostrar algumas de suas características atuais. Os estudos de Pierre Sauvêtre, Christian Laval, Haud Guéguen e Pierre Dardot (2021) mostraram que o neoliberalismo atual apresenta duas faces: por um lado, ocorre a modernização e o dinamismo das tecnologias e de novas formas de vida; por outro lado, há as estratégias conservadoras da tradição racista e patriarcal, estruturada na família e na religião. Assim também, Wendy Brown (2019), pensando no presente, usou a expressão “neoliberalismo frankensteiniano” para caracterizar a emergência de grupos políticos da extrema direita neoliberal carregada de “sentimentos nativistas, racistas, homofóbicos, sexistas, antissemitas, islamofóbicos, bem como sentimentos cristãos antiseculares [...]” (Brown, 2019, p. 9). Para Brown (2019), o neoliberalismo atual “traz elementos inéditos, tais como: a defesa de uma liberdade que exclui, com violência, a defesa da justiça social implementada pela esquerda e responsabiliza os avanços sociais pela decadência moral” (Marinho, 2020, p. 30). É nessa versão atual do neoliberalismo que a reforma do Ensino Médio foi arquitetada.

### **1.1 O contexto em que emergem os documentos da reforma do Ensino Médio**

O que está em jogo no processo de *impeachment* não é apenas o meu mandato [...]. O que está em jogo são as conquistas [...], os ganhos da população, das pessoas mais pobres e da classe média; a proteção às crianças; os jovens chegando às universidades e às escolas técnicas; a valorização do salário mínimo; os médicos atendendo a população; a realização do sonho da casa própria. [...] é o investimento em obras para garantir a convivência com a seca no semiárido, é a conclusão do sonhado e esperado projeto de integração do São

Francisco. O que está em jogo é, também, a grande descoberta do Brasil, o pré-sal. [...] é a inserção soberana de nosso País no cenário internacional, pautada pela ética e pela busca de interesses comuns. O que está em jogo é a autoestima dos brasileiros e brasileiras [...]. [...] é a conquista da estabilidade. [...] é o futuro do País, a oportunidade e a esperança de avançar sempre mais (Trecho do discurso da Presidenta Dilma Rousseff no Senado Federal no contexto do *impeachment*)<sup>8</sup>.

O processo investigativo desenvolvido levou em consideração que a reforma do Ensino Médio está articulada a um dos mais terríveis acontecimentos do ano de 2016 no Brasil que foi o Golpe. Não somente pelo *impeachment* que afastou a Presidenta Dilma Rousseff do cargo, o que foi muito, mas pelos interesses em jogo que mobilizaram aquela destituição. Tendo vivido esse acontecimento, concordo com o conteúdo do discurso proferido pela Presidenta, citado em epígrafe, por entender que o que estava em jogo no processo de seu afastamento não era somente a substituição de uma liderança política, mas, sim, uma “transformação na ação pública” (Dadort; Laval, 2016, p. 272). Penso que havia uma produção discursiva para reestruturar os modos como as instituições do Estado estavam sendo administradas e como a sociedade estaria sendo governada. Considerando a importância dessas instituições no processo de governo (Veiga-Neto, 2002) dos indivíduos, acrescento que o problema que estava posto era o tipo de sujeito que aquela forma de governo estaria produzindo. Uma mostra disso é o conjunto de reformas que foram desencadeadas na sequência do Golpe, dentre elas, a reforma da Previdência, com a publicação da Emenda Constitucional nº 103/2019, e a imediata reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17).

Pesquisas sobre políticas educacionais mostram que, de tempos em tempos, o tema das reformas aparece associado a progresso, mudança e inovação (Candau, Vera Maria, 2017). Reformar ou reformular alguma coisa está, no senso comum, associado a propostas de novos programas, novas tecnologias e intervenção em algo que não está funcionando bem. É nesse viés que surge a proposta de reformar, novamente, o Ensino Médio. Dessa vez, a reforma é nomeada de Novo Ensino Médio. Esta é a nomenclatura fantasia utilizada para se referir às mudanças regulamentadas pela Medida Provisória MP nº 746/2016 e depois pela Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que, por sua vez, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

---

<sup>8</sup> Fonte: Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/29/veja-a-integra-do-discurso-de-defesa-de-dilma-no-senado>>. Acesso em: 7 fev. 2023.

Depois de promulgada, a 13.415/17 se torna base legal para a construção de um conjunto de novas normativas que passam a regulamentar a criação de novos currículos e programas, amparados, juridicamente, por uma gama de Decretos, Portarias, Pareceres Resoluções e Diretrizes. Por meio desses instrumentos jurídicos, alguns documentos foram reformulados, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com a publicação da Resolução nº 3/2018b, enquanto outros documentos foram criados, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as novas propostas curriculares no âmbito dos estados e institutos federais. No estado da Bahia, por exemplo, em 2019, é iniciada a proposta de flexibilização do currículo e a elaboração do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), fundamentada na Lei nº 13.415/17 e na BNCC. O mesmo aconteceu com os outros estados da federação.

A reforma do Ensino Médio é um acontecimento que pode ser analisado a partir de várias perspectivas teóricas e metodológicas. Independentemente de suas abordagens, grande parte das pesquisas localizadas vinculam a reforma do Ensino Médio a uma série de outros acontecimentos que emergiram no cenário de crises econômicas e políticas que culminaram no Golpe de 2016. Nesse cenário de incertezas, as disputas pelo controle das políticas públicas desencadearam, tensamente, o Golpe que fortaleceu a organização de grupos de extrema direita que aproveitaram de um período histórico específico [e favorável] de crises políticas e econômicas, para legitimar todo um conjunto complexo de reformas educacionais, com ênfase no currículo escolar e sua funcionalidade.

Esta pesquisa considerou que o Golpe de 2016 foi o instrumento utilizado para que reformas estruturais na administração das instituições e órgãos do Estado fossem realizadas. Entendo que não houve um lugar certo onde a reforma do Ensino Médio foi arquitetada e que as reformas de modo geral estejam vinculadas às tentativas de mudanças nos modos de governar as práticas sociais. O Golpe, a reforma e a própria eleição, em 2018, de Jair Bolsonaro foram acontecimentos produzidos no cruzamento entre os ideais neoliberais com a moral conservadora.

À vista desse entendimento, penso que a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) está articulada a múltiplas trajetórias históricas e a uma construção investida de fenômenos mais globais, poderes mais gerais e lucros econômicos. Para esse entendimento, desconsiderou-se tomar o poder somente como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras (Foucault, 2014). Tal compreensão tem por referência a análise de um poder que funciona e se exerce em cadeia, em rede (idem). Por isso, essa compreensão de poder me impossibilita de tentar tirar

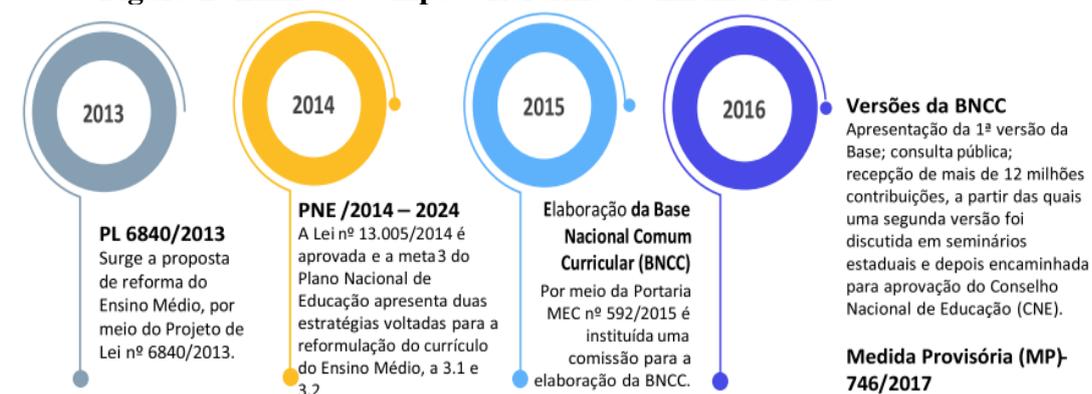
“lições morais, nem revelar qualquer origem, nem, ainda, encontrar alternativas ou soluções para o presente, e sim localizar os perigos do presente” (Favacho, 2010, p. 557).

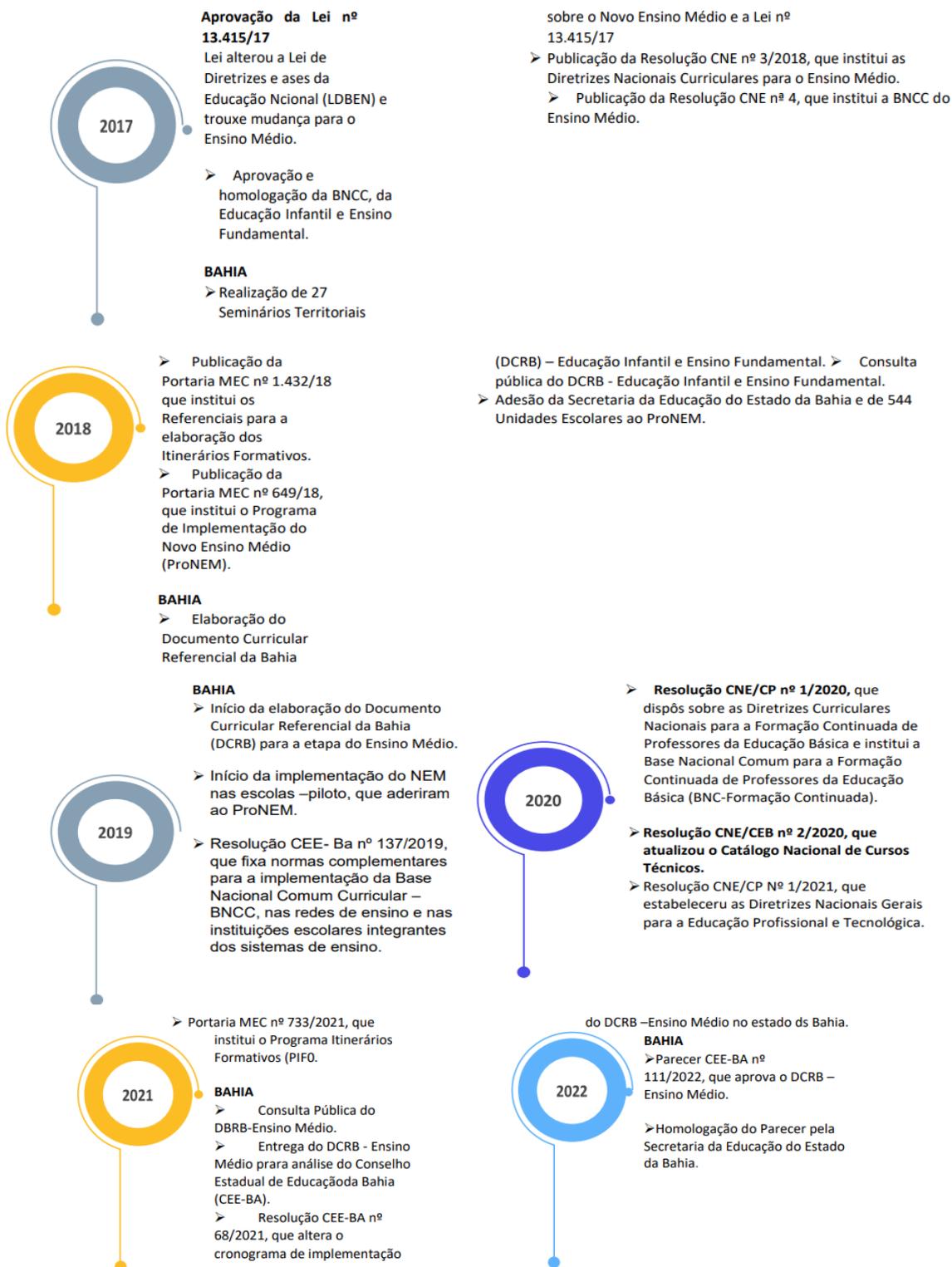
Concordo com Christian Laval (2019) que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis pelas reformas escolares, pois “o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais, cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções ‘éticas’” (Laval, 2016, p. 19). Entende-se que a reforma do Ensino Médio esteja relacionada a todo um conjunto de mudanças nas relações de governo, nas quais as formas do governo do Estado são questionadas e impostas a se reorganizar. Defendo que há uma nova governamentalidade, específica da época que estamos vivendo, a qual mescla elementos conservadores com ideais liberais, o que explica o surgimento de novas vozes e novos canais nas disputas sobre as políticas educacionais.

Nesse sentido, e em outra perspectiva teórica, Stephen Ball (2014) também observou o aparecimento de novas fontes de autoridade derrubando as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil. Sua análise mostra que há uma nova forma de governo nas questões relacionadas à educação enquanto política pública e que a nova forma de governança, embora não seja uma forma única, é um modelo bastante coerente. Pare ele, as políticas educacionais estão sendo feitas em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações (Ball, 2014).

A reforma do Ensino Médio vem sendo subsidiada por uma série de documentos normativos, oficializados para regulamentar toda uma política educacional focalizada no currículo e na docência. Os documentos publicados desde 2016, para a etapa do Ensino Médio, dizem de um Novo Ensino Médio e de como deve ser a docência para atuar nessa etapa da Educação Básica. Uma “linha do tempo” apresentada em um encontro de formação de professores/as da Escola *Richelieu* em 09 de setembro de 2022 mostra a sucessão de documentos produzidos em prol da reforma do Ensino Médio no estado da Bahia.

**Figura 2: Linha do tempo – Reforma do Ensino Médio**





Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Interessa verificar, na “Linha do tempo”, que a recente reforma do Ensino Médio envolve a produção de um conjunto de normativas, algumas delas nem sequer foram analisadas e aprovadas no plenário da Câmara de Deputados ou no Senado, tal como o Projeto de Lei (PL nº 6.840/2013). Nessa linha do tempo apresentada pela SEC/BA, não aparece a informação de

que, em 2012, havia sido criada, na Câmara dos Deputados, uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI). É dos trabalhos dessa comissão que resulta, em 2013, o relatório dos estudos que culmina no Projeto de Lei nº 6.840/13. Esse PL emerge depois de ter sido aprovada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estende a escolaridade obrigatória e gratuita para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade prevista na Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009. Além disso, vale ressaltar que o PL nº 6.840/13 emerge no conturbado contexto político de junho de 2013<sup>9</sup> e pode ser entendido como uma resposta que o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em articulação como o Movimento Todos Pela Educação, encontrara para se contrapor e esvaziar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (DNCEM-2012), que, por sua vez, decorrem das ações dos governos Lula e Dilma, sobretudo do primeiro, quando vai, ao longo do tempo, consolidando a concepção de Ensino Médio Integrado, sob as bases do eixo ciência, cultura e trabalho.

Ao entender o documento como resultado das práticas que o produziram, das relações de poder, dos interesses em jogo e das disputas que o alimentam (Lemos; Nogueira; Reis Jr.; Arruda, 2020), observei as relações em que emergiu a produção desses documentos para mapear as tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal para a regulação do currículo e da docência. Partindo da perspectiva de que os documentos normativos são elaborados no âmbito das relações de poder/saber, entendo que, no contexto do Novo Ensino Médio, eles têm sido utilizados para legitimar verdades e saberes convergentes com a racionalidade neoliberal. Esse entendimento me levou a compreender os documentos da reforma como produtos das relações de poder/saber racionalizadas pelo neoliberalismo. Defendo, nesta tese, que a criação das normativas envolveu diversos atores sociais e econômicos. Sendo assim, a Lei nº 13.415/17 e a produção articulada de todo um conjunto de normativas que regulamentam a reforma do Ensino Médio figuram como uma *tática* da governamentalidade neoliberal contemporânea para regulação do currículo e da docência.

Esse entendimento parte do contexto em que se deram as relações de poder nas quais emergiram os documentos que regulamentam a reforma. Podemos começar citando a tramitação do PL que circulou no Congresso Nacional propondo uma reformulação no Ensino

---

<sup>9</sup>Aqui me baseio no ensaio do professor Pedro Nunes (2019) sobre as manifestações de junho de 2013, que antecedem a discussão do *impeachment*. De acordo com Nunes, modalidades de manifestações públicas e lutas sociais ocorreram nesse período, impulsionadas pela imprensa, partidos políticos, iniciativas populares ou por ações espontâneas, desde as Jornadas de Junho, em 2013, até a oficialização do golpe. Nesse sentido, o Junho de 2013 é descrito pelo autor como o conjunto das manifestações que tem como nascedouro os protestos em São Paulo liderados pelo Movimento Passe Livre (MPL), com seu foco de luta contra o aumento das passagens do transporte público.

Médio brasileiro (Körbes *et al.*, 2022) em 2013. Nas complexas disputas que se dão nas relações de poder/saber institucionais do âmbito nacional, esse projeto de Lei nº 6.840/2013 não chegou a ir à votação no Plenário da Câmara dos/as Deputados/as. Parte disso foi em razão da ação de ocupação de estudantes nas escolas e da mobilização de entidades que compuseram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM). Nesse movimento havia representação do meio acadêmico e de outras tantas representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais (Idem). Outra razão pela qual o PL não ter ido adiante foi a mudança de legislatura em 2015, mas, principalmente, a conturbada eleição presidencial na qual a Presidenta Dilma Rousseff foi reeleita, o que culminou, no Congresso Nacional, na priorização de um processo do qual resultou no Golpe que destituiu a Presidenta eleita do cargo (Körbes *et al.*, 2022,).

O imediatismo da reforma foi justificado pelos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio e na necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Segundo os argumentos apresentados na Exposição de Motivos que acompanhou a MP nº 746, apenas 8% dos/as jovens ingressam na educação profissional e somente 16,5% dos/as concluintes do Ensino Médio ingressam no ensino superior. Como veremos no próximo capítulo, uma série de dados foram utilizados para sustentar o argumento de que era preciso reformular o currículo do Ensino Médio.

Na ocasião da MP nº 746/16, o Ministério da Educação tinha à frente o deputado federal José Mendonça Filho (DEM/PE) que também é consultor da Fundação Lemann<sup>10</sup>. Ele liderou as audiências públicas que foram realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 sobre a reforma do Ensino Médio. Nesse mesmo ano, a MP foi convertida na Lei nº 13.415/17, imprimindo uma série de mudanças na LDB. Por ser a lei que serve de base para diretrizes e outras regulamentações, qualquer mudança na LDB culmina em alterações em outras normativas ou na criação de novas. Uma das principais mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/17 é, certamente, a instituição de uma “Base Nacional Comum Curricular” como currículo nacional obrigatório, conforme aparece nos EXCERTOS a seguir:

---

<sup>10</sup> As informações sobre o Deputado Federal Mendonça Filho (atualmente UNIÃO BRASIL) foram encontradas nos sites da Fundação Lemann. Disponível; <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/ex-ministro-retoma-atuacao-como-consultor-na-fundacao> e em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/74428>>. O acesso foi realizado em 06 set. 2023.

EXCERDOS 2 – Lei nº 13.415/17 e Resolução nº 4/2018 que institui a BNCC

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

\*

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, **completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

(Resolução CNE/CP nº 4/2018c)

\*

§ 1º **A BNCC-EM deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares**, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais, desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

(Resolução CNE/CP nº 4/2018c).

A construção de uma nova base nacional curricular já estava em curso antes do Golpe de 2016, uma vez que esta já era uma meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Em 2014, “o Conselho Nacional de Educação (CNE) fomentou o processo de discussão sobre o tema da Base Nacional e, em 2015, o Ministério da Educação iniciou efetivamente a elaboração da BNCC para a Educação Básica, desencadeando um processo de consultas e discussões” (Giovannetti; Sales, 2022, p. 5). Até 2016, segundo Aguiar e Dourado (2019), as ações para a elaboração desse currículo estavam sendo mobilizadas para todas as etapas da educação básica. Essas ações contavam com a participação, em seu processo de formulação, de comissões constituídas por profissionais e especialistas de universidades e do campo educacional, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como de representantes da classe empresarial, organizados no Movimento Pela Base Nacional Comum. Dessa mobilização foram divulgadas, para consulta pública, duas versões da BNCC entre 2015 e 2016 para todas as etapas da Educação Básica (Giovannetti; Sales, 2022).

Em 2015, com a participação de entidades políticas, acadêmicas, empresariais e movimentos sociais, uma “primeira versão” da BNCC veio a lume. No primeiro semestre do ano seguinte, 2016, a chamada “segunda versão” “foi colocada à disposição para as discussões que envolveram milhares de especialistas da área, educadoras e educadores, mantendo a estrutura da primeira versão” (Giovannetti; Sales, 2022, p. 6). Ao final do mês de agosto de 2016, como vimos, Michel Temer assume a presidência. Em setembro, em menos de um mês da assunção do novo presidente, a MP nº 746/2016 é publicada e, em 2017, tivemos a publicação da última versão da BNCC incompleta, contendo somente as duas primeiras etapas da Educação Básica.

Como podemos verificar no EXCERTO 2, o trecho: “**completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**” atesta que a parte da BNCC referente ao Ensino Médio não foi instituída na mesma Resolução que homologou a BNCC que continha as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Isso significa que, enquanto uma primeira parte do documento foi publicada em 2017, o texto completo contendo a parte do Ensino Médio só veio a público em 2018, com as mudanças impostas pela Lei nº 13.415/17. Esse aspecto merece uma atenção especial porque evidencia que havia um interesse particular pela etapa do Ensino Médio, separando-a do conjunto da Educação Básica. Nesse sentido, Aguiar e Dourado (2019) argumentam que grupos e associações de pesquisas vinculadas às universidades públicas, principalmente as comissões constituídas por profissionais e especialistas de universidades e do campo educacional, foram excluídas dos debates. Tal exclusão visava modificar as versões anteriores da BNCC.

Em 2017, uma versão que não contemplava a etapa do Ensino Médio foi homologada. Durante o processo de produção do texto da BNCC no contexto dos anos 2016 a 2017, a elaboração da parte referente ao Ensino Médio foi postergada para se adequar ao disposto na MP e, depois, na Lei nº 13.415/17 que regulamentaria todas as mudanças que interessava incorporar no currículo dessa etapa da Educação Básica. Desse modo, a BNCC com a parte do Ensino Médio só veio a lume um ano depois com a publicação da Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018.

Em maio de 2016, ainda no governo interino da gestão Temer, houve troca de ministros da educação, quando, na ocasião, o Ministro Aloísio Mercadante, do governo Dilma Rousseff, foi substituído pelo ministro Mendonça Filho, já citado. Com as alterações ministeriais, mudaram-se também os/as conselheiros/as que compõem o Conselho Nacional de Educação (CNE). Sabemos que o MEC é um órgão da administração federal que, em regime de colaboração, vincula-se às gestões estaduais, distritais e municipais. É o ministro que nomeia a

“comunidade de especialistas selecionados pelo MEC” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 72) que participará e validará os conhecimentos que farão parte do currículo escolar. Também os membros do CNE são nomeados pelo/a Presidente/a da República, conforme Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Este é um órgão de Estado ligado ao MEC que, dentre outras atribuições, é responsável pela emissão de pareceres, acompanhamento das políticas educacionais e por deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica e Ensino Superior. Por isso, qualquer mudança ministerial e nos/as membros/as do CNE pode repercutir em mudanças nas políticas educacionais como um todo.

A troca de ministros e de conselheiros/as foi crucial para a reforma do Ensino Médio. Tais instâncias trabalharam na elaboração e promulgação da Lei nº 13.415/2017 e nas consequentes alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB). Uma das conselheiras, a professora Márcia Angela da S. Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), relatou como se deu o processo de aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no contexto de trocas de membros da comissão que analisava o texto da BNCC (Aguiar, 2018). A autora relata detalhadamente como a troca de membros do CNE e da comissão que integra a Secretaria da Educação Básica do MEC incidiram sobre a versão da BNCC que, naquele momento, excluiu a etapa do Ensino Médio.

Com base nesse relato, foi possível observar as condições nas quais os documentos que regulamentam a reforma foram produzidos. Pela grade de análise da governamentalidade, o que constatei a partir de toda essa trama é que há relações muito complexas de interferências mutuamente compartilhadas e racionalmente orientadas pelo neoliberalismo, como apresento no quarto capítulo desta tese. Diante desse conturbado contexto, tivemos uma vasta produção acadêmica sobre a reforma. Uma delas é a pesquisa que aqui relato. Tal investimento se justifica por este ser um tema de enorme mobilização política que envolve a docência e as juventudes e, por isso, um tema fértil para análises no campo da educação, especialmente, quando o associamos à docência (ou o sujeito escolar) concebendo-a como efeito do currículo e das relações que estabelecemos na escola. Por isso, realizei um mapeamento bibliográfico para, academicamente, justificar o investimento na pesquisa e me certificar se já não haviam sido desenvolvido trabalhos com foco nas tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, para operar na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio.

## 1.2 Mapeamento bibliográfico

O mapeamento bibliográfico foi realizado em 2020, quando escrevia o projeto de pesquisa. Na ocasião, presumi que, se houvesse trabalhos já publicados, semelhantes ao projeto que eu iniciava, estes datariam dos últimos 4 (quatro) anos, haja vista que a reforma do Ensino Médio havia iniciado com a promulgação da MP nº 746 em 2016. Por isso, não houve preocupação, naquele momento, em definir, um intervalo temporal para realização do mapeamento.

Porém, alguns critérios foram elencados para direcionar os caminhos de busca, quais sejam: 1) tipos de documentos - nesse caso optei por teses e dissertações; 2) bancos de dados, tendo sido vasculhados os catálogos de Teses e Dissertações publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como pelo site do Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia (IBICT) que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam esse sistema e que estão vinculadas ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); e, por último, 3) definição de descritores ou palavras-chaves, nesse caso, delimitarei quatro descritores para orientar nos campos de busca, sendo esses: Novo Ensino Médio, reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17 e BNCC. A intenção era mapear as produções que tratassem do contexto atual do Ensino Médio para certificar se algumas delas teriam analisado as tecnologias de governo que são acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea para operar na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio.

Nos percursos de busca, percebi que existia uma quantidade significativa de produções acadêmicas nos últimos 20 anos em cujos títulos apareciam o adjetivo “novo” reportando a outras reformas curriculares para o Ensino Médio de outros tempos. Esses trabalhos encontrados não se referem aos empreendimentos recentes da reforma do Ensino Médio, por isso, foram, inicialmente, contabilizados e posteriormente, excluídos. Orientando-me pelos critérios citados acima, desenvolvi um trabalho de garimpagem, observando os títulos das produções disponíveis em cada banco de dados, ou seja, do catálogo virtual da CAPES e da biblioteca virtual do IBICT. Para cada descritor foram selecionadas, sem filtros, as produções encontradas. Utilizando um editor de texto (*Office Word* da *Microsoft*), organizei os trabalhos encontrados em um quadro no qual foram listados, separadamente, todos os títulos, seus/suas autores/as, o ano de publicação das pesquisas e as instituições a elas vinculadas.

**Tabela 1. Quantitativo de títulos encontrados por bases de dados e por descritores**

Base de dados	DESCRITORES OU PALAVRAS-CHAVES UTILIZADAS			
	Novo Ensino Médio	Reforma do Ensino Médio	BNCC	Lei 13.415/17
Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES)	14	28	1	4
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	9	16	9	4
TOTAL	23	44	10	8

Fonte: Elaborada pela autora tendo como fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD

Conforme o quantitativo de títulos apresentados na Tabela 1, orientando-me pelos descritores, localizei 86 (oitenta e seis) títulos. Desses, 23 (vinte e três) foram localizados quando utilizado o descritor “Novo Ensino Médio”. Dentre as 14 (quatorze) produções encontradas no catálogo da CAPES, apenas 4 (quatro) referiam-se à proposta de reforma curricular de que tratava o projeto de tese, ou seja, a reforma do Ensino Médio instituída com a promulgação da Lei nº 13.415/17. Dos demais títulos localizados, havia 10 (dez) contendo o termo “Novo Ensino Médio” que haviam sido publicados entre os anos 2000 a 2015, o que me levou a concluir que suas análises não estariam ligadas ao objetivo do meu projeto. O mesmo aconteceu com os títulos apreciados no campo de pesquisa da BDTD. Dos 9 (nove) títulos encontrados, 6 (seis) eram produções datadas entre 2004 a 2014, tendo sido excluídas e, apenas 3 (três) foram considerados, por terem sido publicados após o ano de 2016. Portanto, dos 23 (vinte e três) títulos no total, apenas 7 (sete) foram selecionados quando utilizado o descritor “Novo Ensino Médio”.

Processo semelhante aconteceu quando os 44 (quarenta e quatro) títulos selecionados a partir do descritor “Reforma do Ensino Médio” foram apreciados nas duas bases de dados. Dos 28 (vinte e oito) títulos informados pelo catálogo da CAPES, somente 9 (nove) datam entre os anos 2016 a 2020. E, entre os 16 (dezesesseis) da BDTD, também outros 9 (nove) títulos somente datam do período em questão. Portanto, 18 (dezoito) títulos foram selecionados a partir do descritor “Reforma do Ensino Médio”.

Utilizando o descritor “BNCC”, localizei 1(um) título no *site* da Capes e 9 (nove) títulos na BDTD, contabilizando 10 (dez) trabalhos dos quais selecionei somente 3 (três) títulos por observar que os demais não dialogavam com o objetivo da pesquisa proposta. Tratava-se de trabalhos que analisaram a parte da BNCC referente à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental. Outros estudaram exclusivamente a parte de Língua Portuguesa, Educação Física ou Ensino Religioso na BNCC. Outra pesquisa excluída versava sobre diversidade sexual ou de

gênero. Em relação ao descritor “Lei 13.415/17”, a garimpagem identificou 8 (oito) títulos, sendo 4 (quatro) na base de dados da CAPES e 4 (quatro) na base da BDTD. A coincidência quantitativa não é totalmente recíproca em relação aos conteúdos de seus títulos. Dentre os 4 (quatro) trabalhos encontrados em cada base, 2 (dois) se repetem, reduzindo para 6 (seis) o número de títulos encontrados, tendo 1 (um) deles sido publicado em 2018 e 5 (cinco) em 2019.

É válido destacar que diversas pesquisas sobre conduta ou constituição da docência, ou governmentação ou governamentalidade foram encontradas nos campos de busca. No entanto, esses não apresentam relação com Novo Ensino Médio no contexto da Lei nº 13.415/17. Esse processo não localizou pesquisas publicadas que apresentassem algum vínculo com o que eu propunha no projeto de tese, ou seja, pesquisas intencionadas em analisar as tecnologias de governo e como estas operam na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. Com isso, sinalizei, academicamente, para a relevância da pesquisa, já que trazia, para o campo do debate científico, discussões diferentes do que já fora produzido.

**Tabela 2: Quantitativo de títulos selecionados**

Bases de Dados	Descritores ou palavras-chaves utilizadas			
	Novo Ensino Médio	Reforma do Ensino Médio	BNCC	Lei 13.415/17
Catálogo de Teses e dissertações da (CAPES)	4	9	1	4
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	3	9	2	4
SUBTOTAL	7	18	3	8
TOTAL	36			

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes e BDTD

Exposta a descrição desse processo de busca das produções acadêmicas, focalizei nos títulos que demonstraram proximidade com o meu problema de pesquisa. Considerando os 36 (trinta e seis) títulos localizados, bem como a repetição entre eles nos campos de busca que totalizaram 9 (nove), foram selecionados, inicialmente, 27 (vinte e sete) títulos, os quais tiveram seus resumos lidos e analisados. A leitura dos resumos foi orientada pelos seguintes aspectos: conteúdo dos títulos; autores/as e as instituições onde as pesquisas estão vinculadas; o objetivo das pesquisas; a argumentação e breve discussão geral em torno de seu objeto; a orientação teórico-metodológica dos trabalhos; e por fim, o que esses traziam de resultados, conclusões ou possibilidades.

Considerando esses aspectos, uma nova triagem estava em curso e, dessa vez, 3 (três) pesquisas foram excluídas. Tratava-se de dissertações que, apesar de terem sido publicadas entre os anos de 2016 a 2019 e apresentarem em seus títulos “Novo Ensino Médio”, a leitura de seus resumos indicou um distanciamento da abordagem em relação às políticas curriculares educacionais no Brasil, não apresentando em seus objetivos e objetos nenhuma relação com as intenções da pesquisa proposta neste projeto. Dada essa triagem, meu acervo passou a ser constituído por 24 (vinte e quatro) pesquisas, sendo vinte e uma (21) dissertações de mestrado e 3 (teses) teses de doutorado.

Considerando o universo de 24 (vinte e quatro) trabalhos, passei a verificar as proximidades e/ou distanciamentos entre os materiais selecionados com o objeto ou objetivo do meu projeto de pesquisa. A primeira leitura dos resumos possibilitou perceber que, dentre as intencionalidades das pesquisas selecionadas, algumas apresentam aproximações com o objeto de estudo que eu intencionava desenvolver. No entanto, a despeito de terem em comum o estudo sobre o Novo Ensino Médio, ou sobre a BNCC e a Lei nº 13.415, as pesquisas localizadas tiveram seus focos de interesses centrados na avaliação dos impactos provocados pelas modificações trazidas pela Lei nº 13.415/17, nas regulamentações para a implantação da reforma do Ensino Médio ou na crítica ao que alguns chamam de “contrarreforma” do Ensino Médio (Harmel, 2019; Cardoso, 2019). Nesse sentido, nenhuma delas coincidia com o estudo sobre as tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea e como estas operam na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. Os trabalhos analisados partiam da perspectiva de que o Novo Ensino Médio responde a um projeto pedagógico hegemônico de mundialização do capital (Cardoso, 2019), sinalizando uma outra perspectiva teórica.

Identifiquei 6 (seis) pesquisas que se aproximavam do objeto de estudo que pretendia investigar. Elas traziam a reforma do Ensino Médio no contexto do neoliberalismo, a exemplo da dissertação de Adão Luciano Machado Gonçalves (2019), intitulada A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada, e da dissertação de Ana Raquel Harmel (2019) que teve como título Lei 13.415/2017: Impactos no Ensino Médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR. Problematizando a situação da Educação Física, selecionei ainda a dissertação de Angélica Vilela Lessa (2018), intitulada A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS, que também abordou a reforma do Ensino Médio.

A pesquisa intitulada *A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?* da autoria de Naiara Lança de Andrade (2019), também se aproximava do objeto que pretendia analisar por se tratar da reforma e da Lei nº 13.415/17. Esse foi o mesmo motivo pelo qual selecionei a dissertação de Eliezer Alves Martins que investigou o movimento de produção e instituição de reformas curriculares para o Ensino Médio, após a LDBEN (Lei nº 9.394/1996). E, por fim, identifiquei o trabalho de Francisca Valkiria Gomes de Medeiros, da Universidade Federal do Ceará (2018), que teve como título *A função social da escola da reforma do Ensino Médio*.

No que se refere aos trabalhos selecionados a partir do descritor “BNCC”, encontrei, na dissertação *Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais*, de Emerson Pereira Branco, uma relativa proximidade com a pesquisa pretendo desenvolver. Nela, o autor apresentou uma discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, destacando as reformas educacionais brasileiras, tendo o estudo sobre a implantação de uma base nacional comum e como ela refletirá na organização curricular da escola, como elemento que se aproxima da pesquisa que propunha. Pelo mesmo motivo, selecionei a tese de Simone Côrte Real Barbieri, intitulada *Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC*, em que a autora apresenta um estudo sobre os movimentos de explicitação da formação docente na Base Nacional Comum Curricular, pelas lentes da biopolítica. Embora tivesse a BNCC como objeto, o que aproxima da pesquisa que estava sendo intencionada, o trabalho de Barbieri (2019) distava-se dos meus objetivos por não ter o currículo como centro do estudo. Do mesmo modo, encontrava-se a dissertação de Fabrício Augusto Gomes (2019) que analisou a BNCC-EM (2018), no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O trabalho teve como título *a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: currículo, poder e resistência*.

Entre as 24 (vinte e quatro) pesquisas selecionadas, identifiquei, em algumas delas, conclusões e resultados, que apareciam em caráter de denúncias; outras pesquisas considerando que não haverá alterações significativas no processo de aprendizagem dos/as estudantes (Harmel, 2019); que, com a implementação da Lei nº 13.415/17 haverá um retrocesso da educação ou um retorno à dualidade do Ensino Médio, com currículos voltados para a formação aligeirada com ênfase nos itinerários formativos, contrariando, dessa forma, os avanços já alcançados desde a implementação da LDB nº 9394/96 que consolidava uma educação integral e mais inclusiva (Pereira, 2019).

Duas dissertações usam o termo “contrarreforma”, a exemplo do trabalho de Fabrício Teixeira Barbosa (2019), intitulado *Crise de 2007/2008 e Banco Mundial: ajustes estruturais e*

suas relações com a contrarreforma do Ensino Médio, e do trabalho de Paulo Érico Pontes Cardoso, *Crítica à Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)*. Essas dissertações falam também de “dualidade” no Ensino Médio e denunciam um projeto pedagógico hegemônico de mundialização do capital que, além de reforçar o dualismo educacional, ofertará um ensino precário e aligeirado para a maioria dos/as alunos/as provenientes das frações populares da classe trabalhadora e que a tendência é que a reforma acentue as carências gerais de educação da maioria da população brasileira (Barbosa; Cardoso, 2019).

Ainda na direção da dualidade, encontrei a dissertação de Francely Priscila Costa e Silva (2019), intitulada *A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)*, da Universidade Federal de Minas Gerais, que concluiu que essa reforma não inova, só remete à velha dualidade do Ensino Médio brasileiro, em que as classes mais privilegiadas têm acesso ao Ensino Superior e os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as a uma profissionalização precoce e com poucas possibilidades de continuidade. Na mesma linha dos trabalhos de Barbosa e Cardoso (2019), a autora entendeu que se trata de uma reforma fortemente influenciada pelos ditames dos organismos internacionais em consonância com as demandas do empresariado brasileiro e do grupo conservador que assumiu o governo com Michel Temer. A pesquisa apontou que a reforma retira direitos dos/as jovens a uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos. Trata-se de restringir o Ensino Médio público a um instrumento voltado para formar os/as estudantes para o mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante precário, o que pode levar também a postos de trabalho precários (Silva, 2019).

Assim como a dissertação de Silva, Barbosa, Gomes e Cardoso (2019), as demais pesquisas localizadas seguem a mesma direção: denunciam uma política pública alinhada aos interesses do capital financeiro privado que impõem ao Ensino Médio uma lógica formativa aligeirada, direcionando a preparação de mão de obra para atender às demandas momentâneas e pontuais do mercado de trabalho (Beltrão; Silva; 2019); denunciam também que os/as reformadores/as do Estado redimensionaram a legislação educacional brasileira para acentuar a dualidade curricular estrutural do Ensino Médio e, conseqüentemente, mantêm a distinção entre escolas para a classe trabalhadora e para a classe dominante no país (Gomes, 2019). De modo geral, os/as autores/as das pesquisas encontradas entendem que a reforma representa um retrocesso no cumprimento do PNE e possibilita o aprofundamento da dualidade estrutural. Percebi que é unânime o entendimento de que a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) não assegura melhores condições de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas e que a

proposta de flexibilização aplicada promoveu uma fragmentação curricular e a precarização do próprio currículo e das condições de trabalho dos/as professores/as.

Além dessas, localizei pesquisas que focalizaram a linguagem como o lugar privilegiado de lutas e tensões sociais, apontando para as estratégias linguísticas e ideológicas utilizadas na produção das propagandas que aludem um Novo Ensino Médio (Barbosa, 2019a); pesquisas que denunciam o descontentamento dos/as alunos/as a respeito das propagandas, considerando que estas oferecem informação enganosa e incompleta (Reyes; Barbosa, 2019); pesquisas que mostram que a reforma não dialoga com as melhorias em infraestrutura, valorização docente e formação integral de alunos/as e professores/as (Andrade, 2019).

Portanto, a partir do mapeamento da produção acadêmica disponível no banco de Teses e Dissertações publicadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como na Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (BDTD), foi possível identificar pesquisas (teses e dissertações) desenvolvidas em vários programas de pós-graduação de universidades brasileiras. Observei alguns aspectos e dimensões das pesquisas no que diz respeito às suas proximidades e/ou distanciamentos com o meu problema. Embora eu tivesse localizado uma quantidade razoável de trabalhos que propunham analisar o Novo Ensino Médio, a reforma do Ensino Médio, a BNCC e a Lei 13.415/17, nenhum deles se debruçou sobre como as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, operam sobre regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. Constatei que, apesar de alguns dos objetos de análise dos estudos se aproximarem com o objeto que propunha, os seus investimentos analíticos apresentavam um distanciamento significativo com o objetivo por mim proposto. O resultado desse mapeamento instigou ainda mais o interesse pela pesquisa que estava nascendo no início do meu processo de doutoramento cujo processo e resultado relato nos capítulos subsequentes.

## CAPÍTULO 2

### DO BORDADO TEÓRICO: os conceitos e os operadores analíticos

Como se governar, como ser governado[a], como governamos os[as] outros[a], por quem devemos aceitar ser governados[as], como fazer para ser o[a] melhor governador[a] possível? (Michel Foucault, 2008, p. 118).

A técnica do bordado *Richelieu* apresenta as seguintes etapas: “as escolhas dos materiais (tecido, linhas, aplicações); o corte do tecido; a elaboração do risco e a transferência do desenho para o tecido” (Brito, 2020, p. 9). Embora sejam utilizadas várias ferramentas, as linhas e o tecido são as principais, pois elas são elementos essenciais para o bordado *Richelieu*. A escolha das linhas e tecido me inspirou a relatar a abordagem teórica e metodológica utilizada na pesquisa. Para analisar como tecnologias de governo são acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea e como estas atuam na regulação do currículo e da docência no Ensino Médio, operei como os conceitos de governo e governamentalidade. O sentido que Foucault (2008) atribuiu a esses conceitos abriu possibilidades para pensar as práticas sociais e, por isso, eles vêm sendo utilizados como aportes teórico-metodológicos para “compreender as amplas, profundas e rápidas transformações sociais que estamos vivendo nas últimas décadas” (Veiga-Neto; Saraiva, 2011, p. 7). Nesta pesquisa, eles foram conceitos basilares para identificar as *tecnologias de governo* que operam sobre o currículo e a docência no presente contexto do Ensino Médio e analisá-las por meio de *operadores analíticos (táticas, mecanismos, estratégias, técnicas e instrumento)*. Nos próximos tópicos, apresentarei mais detalhes sobre o modo como utilizei esses operadores analíticos no percurso da pesquisa. Abordarei também sobre os conceitos de *governo e governamentalidade* os quais foram basilares no bordado teórico e metodológico desenvolvido.

#### 2.1 Governo e governamentalidade

O conceito de *governo* foi acionado nesta pesquisa porque considero governadas as nossas condutas como docentes. Tomei por referência os cursos que Michel Foucault desenvolveu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 no Collège de France. Nesses cursos, Foucault (2008; 2021; 2014a) apresentou que o sentido atribuído ao conceito ultrapassa o sentido político que atualmente conhecemos quando falamos, por exemplo, sobre o “governo

brasileiro” ou o Governo do Estado. Nesse caso, o significado do conceito está articulado somente à “instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar” (Veiga-Neto, 2002, p. 16). Mas, nesta tese, *governo* não se dá somente na forma do Estado, haja vista que há, nas relações entre os sujeitos, uma espécie de vigilância e incitação que se estabelecem uns/umas com os/as outros/as e consigo mesmos/as.

Foi preciso bastante cautela e exercício teórico para utilizar esse vocábulo como conceito foucaultiano, pois, como observou Alfredo Veiga-Neto (2002), o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera bastante ambiguidade. Devido a esse duplo sentido que o termo *governo* apresenta, principalmente na língua portuguesa, Veiga-Neto (idem) sugere grafar o termo com G maiúsculo quando nos referirmos ao Governo do Estado e propõe o uso do termo *governo* para os casos em que estivermos tratando da questão da ação ou ato de governar. O autor explica que Michel Foucault usou duas palavras diferentes (*gouverne* e *gouvernement*) em seus escritos de Filosofia Política e esclarece que, no âmbito da literatura francesa, espanhola e inglesa, essas duas palavras são de uso corrente. Mas, na língua portuguesa, é expresso por uma única palavra, *governo*.

Essa ambiguidade também está relacionada ao sentido amplo que o termo carrega. Foucault (2008) explica que, anteriormente ao século XVII, o conceito de *governo* não apresentava um sentido direcionado, exclusivamente, ao gerenciamento do Estado. Com base num sentido mais ampliado, o conceito de *governo* aparece nos estudos foucaultianos em três momentos. Primeiro, na definição apresentada no curso de 1978, *Segurança, Território e População*. Neste, Foucault (2008) define *governo* como o modo de gerenciar os indivíduos e a forma como esse gerenciamento regulador é utilizado na gestão de um Estado. Trata-se da forma de governo do Estado, ou seja, “atividade que consiste em reger a conduta dos [as] homens [mulheres] no interior de um quadro e com instrumentos de Estado” (Dardot; Laval, 2016, p. 18). Nesse sentido, o significado do termo vincula-se ao Estado e sua atividade, ao modo como as instituições são gerenciadas e como os sujeitos são conduzidos no interior dessas instituições.

Num segundo momento, em 1980, no curso *Do governo dos vivos*, Foucault retoma o conceito de *governo* num sentido mais amplo. Ele pensa na gestão do sujeito pelos/as outros/as e por ele mesmo. A forma de *governo* das/os outras/os pode ser entendida como as práticas que são exercidas sobre as ações dos/as outros/as, a fim de regulá-los/as (Foucault, 2014a; 2008). Isso significa que o jeito de ser e de agir de um ou mais indivíduos tem efeitos práticos na conduta dos/das outros/as, pois estamos a todo o momento regulando e incitando ações com a nossa forma de agir, de ser, de falar, ao mesmo tempo em que nossas ações são também

reguladas e incitadas pelas ações dos/as outros/as. Na escola, por exemplo, as ações docentes são vigiadas, induzidas e controladas pelos/as outros/as docentes, pelos/as alunos/as, suas famílias e pelos/as gestores/as.

Contudo, essas ações de uns/umas sobre os/as outros/as e em relação às práticas governamentais do Estado não se separam do eu individual, ou melhor, de um *autogoverno*. Esse significa a forma de *governo* de si mesmo/a, a qual é entendida como condução da própria vida, por meio das relações que o sujeito estabelece consigo mesmo (Foucault, 2014; 2008) e em relação ao outro. Nesse sentido, o conceito de *governo* foi entendido como “condução de condutas” e foi definido como “o ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios” (Foucault, 1993, 206).

Analisando a obra foucaultiana, Cesar Candioto (2010, p. 162) observou que há uma dimensão política, em se tratando do *governo* do Estado e do *governo* dos/as outros/as, e uma dimensão ética, relacionada ao *autogoverno*. A dimensão política é definida como a “análise relativa àquilo que estamos dispostos a aceitar no nosso mundo, a recusar e a mudar, tanto em nós próprios como nas nossas circunstâncias” (Foucault, 1993, s/p). De modo mais restrito, o sentido político esteve voltado para pensar “o governo político dos sujeitos, o governo que uns exercem sobre as ações dos outros [as]” (Lockmann, 2019, p. 50). A dimensão ética, por sua vez, designa “um embate no próprio indivíduo, na distância entre a condescendência aos seus desejos e a sua limitação pelas práticas de liberdade” (Candioto, 2010, p. 162). A ética foucaultiana parte do entendimento de que, embora se compreenda que nossas condutas sejam examinadas, avaliadas e governadas (Rose, 1998, p. 30), há também uma relação do indivíduo com ele mesmo na produção de um *autogoverno*. O *autogoverno* perpassa as relações interindividuais, tais como as relações de gênero, o mundo laboral, educacional e familiar, ou seja, o próprio *governo* político (Candioto, 2010), sendo, portanto, indissociável do *governo* político do Estado e dos/as outros/as.

As dimensões políticas e éticas também se estendem à noção de *governamentalidade*, uma vez que, na obra foucaultiana, os estudos sobre *governo* estão entrelaçados aos de *governamentalidade*, um neologismo criado pelo próprio Foucault (2008; 2021; 2014a). Para essa noção ele atribuiu três sentidos.

O primeiro sentido atribuído à noção de *governamentalidade* trata de compreendê-la como uma forma de racionalidade política. Em Foucault, o conceito de racionalidade faz referência ao modo como certas práticas históricas funcionam (Santiago Castro-Gómez, 2010). Ele define esse conceito como um regime de práticas, ou seja, como “modos de organizar os

meios para alcançar um fim” (Foucault, 2006), pois a racionalidade funciona como condição de possibilidade de ação. Kamila Lockmann (2019, p. 47) traduz o conceito de racionalidade em Foucault como uma “forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e em uma determinada sociedade”. Conforme a autora, é possível entender esse conceito como “certa lógica que coloca em funcionamento determinadas técnicas que objetivam conduzir as condutas dos sujeitos e das populações”.

De fato, segundo Foucault (2006, p. 319), “há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas”. Essa lógica é, pois, a racionalidade que é aquilo que programa as instituições e orienta a conduta humana (Foucault, 2006) dentro e fora delas. Essa lógica é um tipo de razão, ou seja, “uma maneira de pensar, um programa, uma técnica, um conjunto de esforços racionais e coordenados, objetivos definidos e instrumentos para alcançá-los” (Foucault, 2006, p. 329). Seguindo uma certa lógica, determinada forma de *governo* aciona uma série de *tecnologias* que funcionam por meio de um “conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma de poder” (Foucault, 2014, p. 429). É isso que Foucault vai chamar de formas de *governamentalidade*. Essa é uma forma racional de governar a população, utilizando-se de tecnologias.

No curso *Segurança, Território e População* (1978), Foucault (2008) começa a criar sua própria narrativa sobre o que ele chama de história da *governamentalidade*. Assim, ele apresenta o segundo sentido a esse termo que, por sua vez, encontra-se relacionado aos deslocamentos históricos apresentados por ele. Esse sentido diz respeito aos tipos de racionalidade ao longo da história. Aqui não se trata apenas de compreender a *governamentalidade* como racionalidade política, mas de considerar a história das “artes de governar” (Foucault, 2021). Nesse sentido, Edgardo Castro (2009, p. 191) afirma que “o estudo das formas de *governamentalidade* implica a análise de formas de racionalidade”. Isso implica perguntar qual ou quais racionalidades estão, em um determinado momento, orientando determinadas ações.

Na visão de Castro (2009), Foucault (2008) mostra que houve deslocamentos históricos que ocorreram nas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e da população ao longo da história do Ocidente. Ao fazer essa história, Foucault nos mostrou que há diferentes maneiras de governar, o que significa dizer que há vários tipos de racionalidade que orientaram as maneiras de governar em diferentes períodos históricos. Além disso, as tecnologias de governo se modificam a cada racionalidade. O mercantilismo, o liberalismo e, mais recentemente, o

neoliberalismo foram consideradas formas de racionalização do exercício do poder como prática de governamentalidade.

Verifica-se que, nos dois primeiros sentidos, temos, a partir da noção de *governamentalidade*, o “entendimento de que, para cada época histórica e para cada sociedade, podem ser identificadas traços específicos de uma forma de racionalidade particular, orientada e conduzida por determinados princípios considerados verdadeiros naquele período” (Lockmann, 2019, p. 50-51). Esse entendimento foi importante para situar, historicamente, a análise das *tecnologias de governo* acionadas pela *governamentalidade* contemporânea. Sendo assim, foi o sentido político de *governamentalidade* que sustentou a compreensão de que as políticas educacionais e, por consequência, a produção do currículo escolar e da docência, são reguladas por uma lógica mais geral e mais ampla, ou seja, uma “racionalidade”. Que lógica é essa? Quais são os seus princípios? Considerando a racionalidade da época que estamos vivendo, parti do pressuposto teórico de que a racionalidade neoliberal, vigente, atualmente, produz e se manifesta mediante “regimes de verdades” que a constitui.

Entretanto, num terceiro momento de sua produção, Foucault (1993) vai chamar de *governamentalidade* o encontro entre as “técnicas de dominação” com as “técnicas de si”. É o que ele nos mostrou nos cursos de 1980, *Do governo dos vivos*, e, em 1982, *A hermenêutica do sujeito*. Nessa fase, Foucault (2019a) dirá que seu interesse está no modo como o indivíduo opera sobre si mesmo por meio de técnicas de si. Assim, técnicas de dominação dizem respeito à dimensão política, enquanto as técnicas de si estão relacionadas à dimensão ética de governo. Nesse sentido, o termo *governamentalidade* foi empregado para significar a relação dessas *técnicas* com a verdade, haja vista que elas funcionam como meios de veridicção. Eis um terceiro sentido atribuído por Foucault à noção de *governamentalidade*.

Assim como ele ampliou o conceito de *governo*, o de *governamentalidade* também foi ampliado envolvendo a dimensão ética do sujeito. Nesse sentido, a racionalidade não é apenas produzida por princípios verdadeiros, mas também por regimes que conduzem as condutas dos sujeitos que são ao mesmo tempo atualizadas por meio das próprias práticas de condução (Lockmann, 2019). Trata-se, segundo Lockmann (idem), de uma relação de imanência a partir da qual a racionalidade é, ao mesmo tempo, produto e produtora de regimes de verdades.

De acordo com Castro (2009, p. 191), a noção de *governamentalidade*, nesse sentido ético, inclui, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), do governo dos/as outros/as (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos/as outros/as (Castro, 2009, p. 191). Isso significa que as maneiras reguladas e racionais de agir abarcam o âmbito do saber (o discurso), do poder (as relações entre os sujeitos)

e da ética (as relações do sujeito consigo mesmo) no que elas têm de específico e em seu entrelaçamento (Castro, 2009). Sendo assim, *governa-se a mentalidade* dos indivíduos produzindo condições de aceitabilidade em relação à verdade que se deseja legitimar. “Não se pode governar sem entrar de uma maneira ou de outra no jogo da verdade” (Foucault, 2014a, p. 13). Para Foucault (2019), o *governo* se dá por meio de procedimentos da manifestação da verdade, ou seja, o poder só se exerce com base na verdade, indexando suas ações à verdade, fazendo-se necessária a utilização de um conjunto articulado de maneiras e procedimentos para que uma verdade seja aceita e se torne um discurso verdadeiro.

Kamila Lockmann (2019, p. 53) resume esses três sentidos do termo *governamentalidade* da seguinte forma: “a cada momento histórico específico há uma racionalidade política que é constituída por um conjunto de verdades que circulam naquele momento”. O primeiro deles, como racionalidade política, serviu de lente metodológica para a pesquisa que aqui relato, ou seja, como uma espécie de grade de inteligibilidade, ou grade de análise, que permitiu olhar para as políticas educacionais e as funções que estas exercem sobre o currículo escolar e as práticas docentes. O segundo sentido, como artes de governar as condutas em uma época determinada, forneceu elementos para compreender, historicamente, como as políticas educacionais são criadas, a partir de qual ou quais regimes de verdades e que lógica as orientam. E, num terceiro sentido, conseguimos perceber a articulação entre os dois primeiros sentidos da noção de *governamentalidade* com o governo pela verdade, dando-nos substância para compreender que as políticas educacionais são constituídas por verdades que regulam o currículo e a docência. Nas práticas escolares essas verdades se manifestam sendo, ao mesmo tempo, produto e produtoras da racionalidade.

Compreender a racionalidade que orienta a produção do currículo escolar e as práticas que se dão nas instituições de Ensino Médio foi um movimento analítico que só foi possível graças à leitura que alguns/algumas pesquisadores/as - a exemplo de Veiga-Neto (2009); Fimyar (2009); Ramos do Ó (2009); Castro-Gómez (2010), Thomas Lemke (2017) e Kamila Lockmann (2019) - fizeram dos cursos que Michel Foucault ministrou no Collège de France ao final dos anos 1970 e início da década de 1980. Com base nesses cursos, esses/as autores/as perceberam a potência que a *governamentalidade* apresenta analiticamente. Essas pesquisas mostram que o conceito de *governamentalidade* pode ser entendido como noção, lente metodológica ou grade de inteligibilidade (Lockmann, 2019), dada a sua potencialidade de teorizar e analisar as práticas sociais.

Na esteira desses trabalhos, também me inspirei nos estudos foucaultianos sobre *governamentalidade* como noção metodológica para criar o meu próprio percurso analítico. De

acordo com Santiago Castro-Gómez (2010, p. 44-45), entende-se por analítica um “tipo de estudo que visa examinar as condições particulares em que diferentes práticas de governança surgem e são transformadas, olhando mais além para o tipo específico de racionalidade mobilizada para cada uma dessas práticas”. Tal compreensão possibilitou pensar sobre o modo como as relações de poder se estabelecem em locais específicos, como as escolas. Ao observar as práticas docentes, partindo do pressuposto de que elas são condicionadas a uma racionalidade, o objetivo foi localizar o que há no espaço/tempo entre a razão e a prática. Para localizar o que há nesse espaço/tempo, foi necessário compreender a lógica da razão, seus princípios, seus objetivos e os meios pelos quais ela se utiliza para alcançá-los.

O neoliberalismo é a racionalidade contemporânea que programa e orienta as políticas educacionais no Brasil. Como racionalidade política, ele funciona por meio de *tecnologias de governo*, o que permitiu Foucault (2021) cunhar a expressão *governamentalidade neoliberal*. Pelas lentes da *governamentalidade*, o neoliberalismo é uma racionalidade que “funciona como uma política da verdade ao produzir formas de saber, inventar conceitos e moldar estilos de pensamentos” (Lemke, 2017, p. 119). Isso significa que o neoliberalismo é produto e produtor de “regimes de verdades”. Ele funciona como uma lógica constituída por valores empresariais, como a concorrência, livre iniciativa, performatividade, busca do lucro e riqueza individual. Esses princípios consistem na “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Por essa linha de pensamento, o neoliberalismo consiste num modo de *governo* baseado em certos princípios e valores que constituem uma espécie de uma lógica imanente às relações de poder. Ele é considerado por Foucault (2021), no curso *Nascimento da Biopolítica* (1979), como uma “arte de governar”. Como vimos, a arte de governar, segundo Foucault (2014a), é fundamentalmente vinculada à verdade e ao conhecimento objetivo dessa verdade. As verdades são produzidas nas relações de poder/saber, podendo ser identificadas pela analítica dos discursos. Em Foucault, o discurso é prática e nela podemos perceber as evidências da racionalidade que a governam, por meio dos “conceitos que aí se encontram empregados” (Foucault, 2004, p. 217).). Sendo assim, por meio da observação do currículo do Novo Ensino Médio, foi possível perceber os modos como as verdades se manifestam nesse currículo. Ainda neste capítulo, mais adiante, explicarei como estou entendendo currículo nesta tese.

Ao afirmar que o funcionamento de um *governo* se dá quando é indexado um conjunto de conhecimentos verdadeiros, de princípios racionalmente fundados, os quais decorrem simplesmente de uma estrutura racional (Foucault, 2014a), entende-se que as tecnologias de governo operam, discursivamente, a partir da racionalidade política. Saber quais são,

especificamente, essas tecnologias e de que modo se poderia descrevê-las analiticamente neste relato de pesquisa é o que busco explicar nos tópicos seguintes.

## 2.2 Operadores analíticos: táticas, mecanismos, estratégias, técnicas e instrumentos

Pensei poder dar-vos neste ano um curso sobre a biopolítica. Tentarei mostrar-vos como todos os problemas que referencio, como todos esses problemas têm como núcleo central, sem dúvida, essa coisa a que se chama população. Por conseguinte, é a partir desse núcleo que algo como biopolítica só se poderá formar. Parece-me que a análise da biopolítica só se pode fazer depois de se compreender o regime geral dessa razão governamental de que vos falo, esse regime geral a que podemos chamar de verdade, desde logo da verdade econômica no seio da razão governamental [...] (Michel Foucault, 2008, p. 47).

*Tecnologias, táticas, mecanismos, estratégias, técnicas e instrumentos*<sup>11</sup>. Esses termos são facilmente encontrados na ampla literatura foucaultiana. Eles podem ser considerados como ferramentas conceituais que o filósofo utilizou para analisar a sociedade disciplinar, o nascimento da biopolítica e seu entrelaçamento com a narrativa que ele próprio produziu sobre a governamentalidade. Como filósofo político, Foucault utiliza desses termos para analisar a política com inspiração na arte da guerra (Foucault, 2014c), o que explica o vocabulário utilizado por ele.

Neste tópico, busco justificar e explicar o uso dessas ferramentas conceituais. O objetivo é explicar como essas ferramentas foram utilizadas e quais sentidos a elas atribuí. Embora a minha inspiração seja o arcabouço teórico foucaultiano, pois, como já mencionei, é daí que retirei esses termos, o sentido que atribuí a eles não foi rigorosamente o mesmo dado por Foucault. Nesta tese, eles funcionaram como *operadores analíticos* por terem sido utilizados como ferramentas em movimento, ou seja, em operação. Como já salientado por Lockmann (2019), ferramenta é algo operacional, são coisas que operam sobre algo, desenvolvendo procedimentos específicos. Por isso, estou chamando de *operadores analíticos* as ferramentas conceituais em movimento, utilizadas para mapear e analisar as tecnologias de governo.

---

<sup>11</sup> Os termos *tecnologias, táticas, mecanismos, estratégias e técnicas* aparecem na obra de Foucault para explicar as relações de poder na sociedade disciplinar, mas também quando suas investigações são deslocadas da análise das relações de poder na biopolítica.

Como podemos verificar na epígrafe acima, Foucault (2008) afirma que a análise da biopolítica só se pode fazer depois de se compreender o regime geral de uma razão governamental. Depreende-se daí que ele estaria se referindo à análise das tecnologias de governo, ou seja, do nascimento de um “conjunto dos mecanismos que [...] vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (Foucault, 2008, p. 3). Nikolas Rose (2001, p. 37), com base em Foucault, definiu tecnologias como “meios inventados para governar o ser humano”. Desse modo, as tecnologias são invenções destinadas a governar a conduta dos sujeitos. Segundo Foucault (2008; 2021), essa análise só pode ser feita depois de se compreender o regime geral de uma razão governamental, ou seja, de uma racionalidade política. Desse modo, ao operar com a noção metodológica da governamentalidade, considere o neoliberalismo a racionalidade na qual tecnologias de governo são acionadas para a regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio.

Esse entendimento coaduna com a tese aqui defendida de que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares. Nesse sentido, tenho argumentado que a reforma do Ensino Médio é uma tática da governamentalidade neoliberal que se sustenta na estratégia da precarização para operar em função do discurso empresarial, acionando as políticas educacionais como mecanismos e técnicas como a flexibilização curricular para regular a docência e o currículo do Novo Ensino Médio. Tal tática encontra limitações no próprio currículo possibilitando a emergência de uma docência questionadora, por meio da atitude crítica.

O conceito de discurso será explorado no próximo tópico, porque entendo que as tecnologias operam discursivamente. Defendo que o objetivo delas seja fazer circular os discursos considerados verdadeiros conforme a lógica neoliberal. Para tal entendimento, analisei essas *tecnologias de governo* desdobrando-as em ferramentas com funções específicas: *táticas, mecanismos, estratégias e técnicas* que, em função da governamentalidade neoliberal contemporânea, operam na regulação do currículo e da docência no Ensino Médio.

Defendo que as políticas públicas, a reforma do Ensino Médio e outros meios, instrumentos e procedimentos constituem um conjunto de tecnologias de governo responsáveis por sistematizar e estabilizar as relações de poder (Thomas Lemke, 2017) que se estabelecem no presente do Ensino Médio. Na pesquisa que desenvolvi, a reforma do Ensino Médio figura como uma nova *tática* acionada para mudar a forma como as políticas educacionais são administradas (capítulo 4). Elas funcionam como *mecanismos* de regulação do currículo e da docência (capítulo 5), tendo o currículo como principal instrumento de proliferação do discurso

empresarial nas escolas. Por meio dele, certas *estratégias* e *técnicas* são acionadas em função desse discurso.

Perseguindo essa tese, considere que as políticas educacionais são invenções que emergem em um dado contexto histórico, estando, por isso, sua análise articulada às transformações econômicas e ao nascimento de uma razão governamental que se entrelaça com essas transformações. Esse entendimento tem por referência o deslocamento que Foucault realizou em suas pesquisas no que concerne ao “poder disciplinar compreendido a partir da guerra” (Marinho, 2020, p. 49) para a ordem do *governo e da governamentalidade*. Nesse sentido, foi possível entender as políticas públicas educacionais como enfrentamento de forças e criações da governamentalidade neoliberal, como explicarei a seguir.

Há, de modo geral, o reconhecimento da importância de uma política dedicada exclusivamente à educação das pessoas, principalmente, das crianças e jovens, visando ao preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). No atual contexto histórico, é perceptível como a criação ou a reformulação de uma política educacional é, natural e veementemente, defendida e disputada por políticos/as, intelectuais, empresários/as, profissionais da educação, estudantes, diversos grupos e organizações sociais e fundações empresariais. O funcionamento das instituições escolares está intimamente entrelaçado com uma ampla política educacional. Isso significa que as 178.346<sup>12</sup> escolas de Educação Básica do Brasil são, majoritariamente, administradas por um órgão central, responsável pela ampla política nacional, que é o MEC.

No meu entendimento, as políticas educacionais nascem em razão de um problema que é da ordem da biopolítica. Elas nascem para resolver o problema da educação das crianças e adolescentes. O que fazer com essa população? Para resolver o problema do governo das crianças e jovens no sentido amplo, foram criadas as políticas educacionais para regular as práticas sociais nos espaços escolares. Os sociólogos espanhóis Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) fizeram uma genealogia da escola, mostrando que essa instituição foi inventada no século XVI pelos reformadores protestantes e católicos, explicando que “a igreja era concorrente do Estado na área da educação”. Mas, segundo Varela e Alvarez-Uria, no Ocidente, a partir do final do século XIX, a escola passa a ter por finalidade educar, moralizar, adestrar, civilizar as classes populares para o trabalho manual produtivo e obediente. Sua invenção visava produzir sujeitos vigiáveis, treináveis, disciplináveis e utilizáveis.

---

<sup>12</sup> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

Assim, percebe-se que as escolas, predominantemente controladas pelas igrejas, eram instituições disciplinares mais antigas e fragmentadas. Mas, com o passar do tempo, a partir dos séculos XVIII e XIX, elas são aperfeiçoadas e passam a ser controladas por programas mais amplos. Esse entendimento tem por referência a história da governamentalidade. Segundo Foucault (2008), a partir dos séculos XVIII e XIX, nasce uma nova prática governamental que acopla as formas de poder do disciplinamento (das instituições) com as formas de controle da população (biopolítica). Com base nisso, entendo que a emergência das políticas educacionais não coincide com as mesmas condições políticas e temporais em que as instituições escolares são criadas. Essas últimas são mais antigas e de caráter disciplinar, enquanto as políticas educacionais são invenções mais amplas destinadas a regular as práticas que se dão nas escolas. Nos dias atuais, dificilmente, separamos a instituição escolar e as práticas ali localizadas das políticas educacionais. Mas os estudos foucaultianos e algumas pesquisas genealógicas inspiradas em Foucault nos permitem verificar que, no ocidente, as escolas são instituições disciplinares criadas ainda nos séculos XVI e XVII.

A razão política, entre os séculos XVIII e XIX, é o liberalismo<sup>13</sup> que funcionava como política de verdade, orientando a criação das políticas educacionais que compunham a biopolítica da época. Centradas na administração do Estado, o objetivo delas estava em docilizar os indivíduos, de modo a torná-los mais obedientes do ponto de vista político e mais úteis do ponto de vista econômico. Nesse sentido, esse breve recuo histórico nos mostra que a ampliação da função da escola tem relações mais complexas e mais profundas com as novas práticas de governo que são produzidas a partir de um contexto de mudanças econômicas e políticas. No neoliberalismo, a partir do século XX, nascem outras práticas de governo e, por isso, a análise das políticas educacionais se complexifica.

Atualmente, por outras lentes teóricas, Stephen Ball (2014) percebeu que, no neoliberalismo, as políticas educacionais apresentam uma nova configuração. O autor mostra que o modelo de organização hierárquica do poder nos Estados está em crise e que está havendo um dinamismo peculiar nessa nova forma de hierarquia operando e disseminando as tecnologias do Estado. Nesse sentido, Ball (idem) investigou a atuação em rede de institutos, fundações, universidades, centros de pesquisas e bancos nas políticas educacionais em diversos países. Por

---

13 No curso *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979), Foucault explica que, até o início do século XX, o liberalismo funcionava como a racionalidade que orientava as práticas de governo. Ele se apoia nas reflexões de Paul Veyne para analisar o “liberalismo”, não como uma teoria nem como uma ideologia, menos ainda, claro, como uma maneira de a sociedade “se representar”; mas como uma prática, isto é, como uma “maneira de fazer” orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser analisado, então, como princípio e método de racionalização do exercício do governo – racionalização que obedece à regra interna da economia máxima.

isso, o autor apontou para a necessidade de pensar sobre as ambições e os limites da racionalidade neoliberal, observando a mudança nas formas e modalidades do Estado e nas suas formas de regulação e governança, atualmente, em jogo.

Sendo assim, para refletir sobre as políticas educacionais atuais, há de se estabelecer uma relação com a governamentalidade neoliberal. Tendo diferentes pontos de implantação e linhas diversas de ramificações, Foucault (2021) afirma que o aparecimento do neoliberalismo se relaciona ao problema da limitação da razão de Estado máximo e da necessidade de fazer dessa limitação o fundamento de um Estado mínimo em meados do século XX. Diante da devastação da Segunda Guerra e da política intervencionista do Estado, a prática neoliberal de governar se manifesta numa tentativa de abrir espaço para a liberdade econômica e permitir que o mercado fosse regulado pelo *laissez-faire*, por meio de uma limitação da razão de Estado e do Estado de polícia<sup>14</sup>. Assim, o neoliberalismo emerge da crítica à excessiva responsabilização do Estado gerando uma espécie de “fobia do Estado”.

Foucault (2021, p. 111) identifica como “principal adversário doutrinal” dessa prática o keynesianismo, que designa um conjunto de políticas governamentais do Estado que tentaram lutar contra a pobreza, a discriminação, as desigualdades em educação, emprego, saúde ou habitação, dentre outros. No contexto das políticas keynesianas, o neoliberalismo surge como uma maneira de repensar o papel do Estado e o modo de intervenção estatal tendo como referência teórica o ordoliberalismo alemão da Escola de Friburgo e o estadunidense da Escola de Chicago. O que Foucault (2021) observou foi que, nessas referências teóricas neoliberais, o que estava posto não é o fim do Estado, mas “a liberdade de mercado como princípio organizador e regulador do Estado, desde o início da sua existência até a última forma das suas intervenções. Em outras palavras, um Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado” (Foucault, 2021, p. 154-155).

Sendo assim, o neoliberalismo não procura tanto a ‘retirada’ do Estado, ele consiste em adotar as práticas do mercado autorregulado como modelo para a formalização analítica e para a normalização do comportamento dos indivíduos. Segundo Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 273), trata-se de uma “análise econômica que se deseja submeter a ação pública para discriminar não apenas as agendas, mas a própria maneira de realizar as agendas”. O objetivo do neoliberalismo é tornar o Estado eficaz e gerencial com base no “princípio político do *laissez-faire*”. Nesse sentido, Foucault afirma que, para os neoliberais, a questão é em relação

---

<sup>14</sup> A polícia é entendida como uma tecnologia do Estado criada para aumentar o poder do próprio Estado. A polícia age no interior do Estado, fazendo aumentar seu poder e suas forças (Castro, 2009).

ao gerenciamento estatal, ou seja, o problema “é saber como mexer [...] a maneira de fazer [...] o estilo governamental” (Foucault, 2021, p. 177). Sendo assim, o Estado deve seguir o modelo da gestão empresarial, que é tida como eficiente, fazendo circular em seus espaços institucionais os discursos produzidos nas/pelas empresas, desempenhando seu papel de regulador geral com base nos princípios empresariais. Trata-se de generalizar, difundir e multiplicar a “forma empresa” (Foucault, 2021, p. 193). “É esta multiplicação da forma empresa no interior do corpo social que constitui [...] a questão política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa aquilo a que poderia chamar o poder formador da sociedade” (idem.).

O interesse em disseminar os valores, as práticas, os saberes e as verdades produzidas nas empresas conduz a constituição de novas formas de *governamento*. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p. 14) afirmam que “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um conjunto novo de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade”. Entende-se, assim, que, nas relações de poder/saber que se estabelecem nas empresas, produz-se “regime de verdade” específico do mundo empresarial. Dessas relações surgem algumas terminologias e expressões que serão distribuídas pelas instituições estatais, tais como flexibilidade, inovação, customização, competências, dentre outros. Considerando o princípio político do *laissez-faire*, tudo isso deve ser continuamente ensinado, regulado, dirigido, controlado, ancorando-se em um “quadro normativo global’ que [...] orienta de maneira nova as condutas, as escolhas e as práticas dos indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 21). Por isso, o neoliberalismo não é somente uma política econômica, mas uma forma de *governo* de condutas, uma *governamentalidade*.

Com base nesse entendimento, esforcei-me para compreender as relações que se estabelecem entre o neoliberalismo e as políticas educacionais que regulam o currículo e as práticas docentes. Busquei pistas que me levassem a entender como essas práticas institucionais se conectam a uma lógica maior e mais ampla. Os estudos me possibilitaram compreender que, como *governamentalidade*, o neoliberalismo emprega *tecnologias de governo*, ou seja, opera “sobre as condutas e as subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p. 21). Desse entendimento depreende-se que a governamentalidade neoliberal produz meios, instrumentos, maneiras, procedimentos, enfim, toda uma tecnologia de governo das condutas. No âmbito educacional, essas tecnologias operam em função de estender à escola a razão econômica, visto que a instituição escolar, nessa lógica, só tem sentido com base no serviço que deve prestar às empresas e à economia (Laval, 2016).

No neoliberalismo, as tecnologias de governo se complexificam para operar não somente no sentido de vigiar e punir, mas também na condução de condutas, governamentalizando os indivíduos, produzindo sujeitos governáveis. Como uma prática governamental, ele constrói novas percepções de Estado, de mercado, de propriedade, do mundo do trabalho e do controle do corpo, criando novas formas de existências (Lagasnerie, 2013). Ele opera por meio de tecnologias que *governam a mentalidade* dos indivíduos produzindo condições de aceitabilidade ao ponto de ele incorporar, nas suas práticas, os modos de ser desejados.

Na governamentalidade neoliberal, as políticas educacionais são organizadas em funções específicas (política curricular, de financiamento, de avaliação, de formação etc.). Sendo assim, elas se complexificam e se tornam alvo de interesse de grupos diversos. Para entender a complexidade do funcionamento dessas políticas no presente contexto do Ensino Médio, acionei os termos *táticas, mecanismos, instrumentos, estratégias e técnicas* para entender o modo como as tecnologias de governo, na governamentalidade neoliberal contemporânea, operam na regulação do currículo e da docência.

### 2.1.1 *Tática*

O termo *tática* foi utilizado para compreender a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17). Esse termo aparece na obra *Vigiar e Punir* que Foucault utilizou para pensar o poder a partir das lutas e dos enfrentamentos nas relações microfísicas de poder. O significado militar do termo refere-se à arte de dispor e manobrar as tropas no campo de batalha para conseguir o máximo de eficácia durante um combate. *Tática* é definida em Foucault (2014a, p. 165) como “arte de construir [...] aparelhos em que o produto de diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada”. A articulação, o alinhamento, a unidade e a coerência entre as frentes de batalha não devem ser considerados resultados dos acasos, mas sim como uma *tática*, uma “combinação calculada” (Foucault, 2014c, p. 165), algo planejado, arquitetado para ser acionado em um momento oportuno.

No caso específico desta pesquisa, entende-se que uma *tática* foi acionada quando houve uma “combinação calculada” para reformar o Ensino Médio. Defendo que a Lei nº 13.415/17 e todo um conjunto de normativas foram utilizados como *tática* jurídica para permitir que novos atores e novos agentes participassem de algum modo das políticas educacionais. Fundações e grupos empresariais, movimentos suprapartidários financiados por bancos e empresas, organizações internacionais, associações, entre outros, articularam-se em prol da reforma do

Ensino Médio. De acordo com Ball (2014), as políticas educacionais apresentam oportunidades de lucro. Mas elas também são *mecanismos* utilizados para fazer com que determinados discursos possam circular nas escolas. Essas políticas são alvo de disputas por diversos grupos políticos e econômicos. Por isso, defendo que a reforma do Ensino Médio foi uma tática acionada por setores ligados a grupos políticos e empresariais. No neoliberalismo atual, a educação escolarizada tornou-se uma mercadoria, um negócio, um objeto de venda que envolve desde a formação inicial e continuada de professores/as, consultorias, treinamentos até a venda de materiais didáticos e serviços de gestão.

Durante a pesquisa, contextualizei o presente do Ensino Médio considerando as relações de poder que envolvem a reforma. Observei os interesses em jogo. Identifiquei alguns atores interessados. Baseando-me nas análises de Ball (2014), percebi que há grupos trabalhando para mudar a percepção do público sobre os problemas sociais que envolvem a educação. Analisando o jogo de interesses com a lente da governamentalidade neoliberal, entendi que a reforma do Ensino Médio é uma produção dessa governamentalidade que se manifesta no conjunto de leis e normativas elaborado num contexto oportuno de crises políticas e econômicas.

### 2.1.2 *Mecanismos*

Defendo nesta tese que a reforma do Ensino Médio foi uma *tática* acionada para o controle e a administração das políticas educacionais por parte de grupos políticos e empresariais. Assim pensando, utilizei o termo *mecanismos* para me referir às políticas públicas educacionais, pois sustento que, no Novo Ensino Médio, elas estejam funcionando como *mecanismos* criados para articular a lógica neoliberal com as práticas escolares. Nesse entendimento, as políticas educacionais regulam as práticas escolares, orientando nossas ações. Por meio delas, as escolas são administradas e interligadas por uma gestão mais ampla. As políticas se desdobram em ações e programas. Temos a política curricular prescrevendo o que devemos ensinar; a de gestão e financiamento, regulando não somente o nosso salário como também os recursos que utilizamos para ensinar; a de formação docente, para nos dizer como ensinar; a políticas de distribuição de livros e materiais didáticos, para regular os materiais pedagógicos que precisamos utilizar; e todo o resultado do investimento nessas políticas é avaliado por meio de uma ampla política de avaliação. Sendo assim, elas funcionam como *mecanismos* complexos e integrados, afetando cada de um/uma de nós, haja vista que regulam possibilidades de ação e autorreflexão, utilizando linguagens que incidem nos modos como

avaliamos a nós mesmos/as e os/as outros/as e na forma como interagimos com as pessoas (Rose, 1998).

Articular esses *mecanismos* é um movimento necessário para alcançar os objetivos do neoliberalismo. Por isso, múltiplos atores, como o Estado, instituições privadas, organizações não-governamentais, organismos multilaterais e supranacionais disputam espaços na elaboração e funcionamento desses *mecanismos*, como veremos mais adiante. Ao designar as estruturas políticas da gestão e o modo como serão conduzidas as nossas condutas no interior das escolas, o controle desses *mecanismos* torna-se tensamente disputado. Por isso, pode-se dizer que eles formam “um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações” (Laval, 2019, p. 23). As disputas em torno do controle dos *mecanismos* explicam as mudanças *táticas*, ou seja, o fato de haver reformas curriculares de tempos em tempos, fazendo com que os currículos escolares, eventualmente, sejam modificados ou atualizados. Essas modificações ou atualizações se traduzem em reformas (*tática*) que surgem como promessas para resolver problemas. A reforma é, assim, a modificação nos modos como as políticas educacionais são administradas e, geralmente, a reforma é arquitetada num movimento de disputas intensas.

No Novo Ensino Médio, as políticas educacionais têm funcionado como *mecanismos* articulados com outras ferramentas que, em conjunto, formam *tecnologias* acionadas para regular o currículo e a docência. A gestão e a articulação das políticas educacionais estão centradas no currículo escolar porque é ele que organiza práticas, saberes, espaços e tempos para a educação (Dussel, 2014). Ele é aqui considerado como um *instrumento* que leva as verdades produzidas nas relações de poder/saber do campo empresarial para o campo educacional, produzindo efeitos práticos, ou seja, efeitos de *governo*. Por isso, as *estratégias e técnicas* que também constituem esse amplo conjunto de tecnologias se manifestam no currículo.

### 2.1.3 Estratégias

Assim como Nietzsche, Foucault inspira-se na arte da guerra para analisar o poder, utilizando o termo *estratégia*. Ele distingue três sentidos do termo (Castro, 2009): 1) a escolha dos meios empregados para obter um fim; 2) o modo como, em um jogo, o jogador se move de acordo com o que pensa os demais jogadores e de como estes haverão de se mover; 3) o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e obter a vitória. Portanto, pode-se entender estratégia como “os meios

utilizados para fazer funcionar ou para manter” (Castro, 2009, p. 152) uma determinada lógica operando. Sendo assim, nesta pesquisa, *estratégias* foram entendidas como os meios empregados para regular o currículo e a docência no Novo Ensino Médio em função do discurso empresarial, por meio do controle das políticas educacionais, principalmente, a política curricular.

Foucault (2019) pontuou que não existe uma *estratégia* única, global, mas um conjunto de *estratégias* que nascem, muitas vezes em blocos, assumindo uma coerência e atingindo certa eficácia na ordem do poder e do saber que se materializam por meio de *técnicas*. Talvez por isso, as *estratégias* formam um conjunto de procedimentos sutis e difíceis de serem identificados. “Fazer com que os indivíduos ajam no sentido desejado supõe que se criem as condições particulares que os obrigam a trabalhar e se comportar como agentes racionais” (Dardot; Laval, 2016, p. 226). Nesse sentido, no contexto do Novo Ensino Médio, a *governamentalidade neoliberal* opera sobre o currículo e a docência por meio de *estratégias*. Na pesquisa, a *estratégia* encontrada foi a da precarização. Como veremos no quinto capítulo, o funcionamento da *estratégia da precarização* se dá por meio da produção de um diagnóstico de falência do currículo anterior à reforma (Lei nº 13.415/17) e à produção de instabilidade e insegurança nas práticas docentes por meio das alterações efetuadas na carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) e na criação de novas disciplinas escolares que passaram a constituir os chamados Itinerários Formativos (IF).

A *precarização*, que emerge das relações de poder neoliberais, é uma *estratégia* dessa governamentalidade. Muito utilizado pelas ciências sociais e pela economia vinculado à categoria das relações de trabalho, aqui o conceito de precarização foi entendido como “uma força negativa, um polo de repulsão do qual todos [as] querem se afastar” (Veiga-Neto, 2018, p. 35). Argumento que a precarização é uma *estratégia* que consiste no desmantelamento do currículo do Ensino Médio, funcionando por meio de *técnicas de dominação*.

#### 2.1.4 *Técnicas*

As *técnicas* são mais “minuciosas” que as *estratégias*. Elas são, muitas vezes, “íntimas”, formando “pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência incoerente, mas profundamente suspeitos [...]” que funcionam na “coerência de uma tática” (Foucault, 2014a, p. 136). As *técnicas* foram classificadas por Foucault de “técnicas de dominação” e “técnicas de autogoverno” ou “técnicas de si” que, dadas em conjunto com os *mecanismos e estratégias*, formam aquilo que estou entendendo como *tecnologias de governo*.

As “técnicas de dominação” estão dispersas em uma “ampla série de instituições, como também em forma de dispositivos da vida cotidiana” (Silva, 2011, p. 254). Relacionadas à “dimensão política”, elas envolvem tanto o conjunto constituído de *técnicas* acionadas pelo Estado, como reportam também aos movimentos de vigilância e controle que se dão nas relações estabelecidas entre os indivíduos nas instituições. Para mapear as *técnicas* em suas sutilezas, foi necessário descrever os detalhes das relações micropolíticas que se estabelecem entre os/as professores/as e os/as outros/as. Investiguei como, nas relações, eles/elas atuam incitando, induzindo, desviando, facilitando ou dificultando práticas uns/umas sob os/as outros/as, conduzindo “ação sobre ações” (2009, p. 245), uma vez que uma conduta tem por objeto a conduta de outro indivíduo ou de um grupo.

No contexto da reforma do Ensino Médio, a governamentalidade neoliberal acionou técnicas de dominação centradas no currículo, colocando em funcionamento a *estratégia da precarização*. Identifiquei a *técnica da flexibilização do curricular*. Verifiquei que a proposta de flexibilização do currículo, conforme é defendida e apresentada nos documentos, ao dar ênfase na oferta do Itinerários Formativos, reduz, intencionalmente, a carga horária das disciplinas que constituem a Base Nacional Comum. Esta é, tradicionalmente, a parte do currículo organizada numa perspectiva acadêmica, constituída por disciplinas específicas a um campo do saber científico e com bases epistemológicas consistentes. Percebi que essa parte do currículo perde *status* de importância em relação aos novos componentes curriculares, criados para materializar a proposta dos Itinerários Formativos, como argumentarei nos capítulos analíticos.

Flexibilidade é uma expressão buscada em outro campo de produção de saber ou, em outras bases teóricas, fora do campo da educação. Contudo, no Novo Ensino Médio, tem sido amplamente difundida enquanto verdade, regulando a nossa conduta docente. Assim como outros termos que aparecem dos documentos analisados, essa retórica é uma evidência de que a gramática do modelo empresarial é amplamente difundida na escola e apresentada como verdade. Associada a essa expressão, a gramática é ricamente ampliada a outros termos, a exemplo do desenvolvimento de “competências e habilidades” e sua vinculação com a necessidade de garantir os “direitos e objetivos de aprendizagem” (Brasil, Resolução CNE/CP nº 4/2018).

Embora as “técnicas de dominação” pareçam prevalecer, existem também outros tipos de *técnicas* que permitem que os indivíduos efetuem um certo número de operações sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta (Foucault, 1993). Essas técnicas foram chamadas por Foucault (1993) de “técnicas do eu”, “técnicas de si” ou “autogoverno”.

Relacionadas à “dimensão ética” dos processos de governamento, elas são produzidas pelos sujeitos sobre si mesmos e, por vezes, podem ser acionadas como formas de resistências às técnicas de dominação. Assim, ao mesmo tempo em que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados, importa dizer também que o currículo “está sempre cheio de possibilidades” (Paraíso, 2009, p. 278).

Pensando nisso, observei algumas possibilidades de rompimento das linhas fixas e cheias de ordenamentos que o currículo do Novo Ensino Médio apresenta que se manifestam nas formas de questionamentos das *tecnologias de governo* que pode se dar por meio da crítica. Foucault (1990, p. 5) argumenta que “a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade”. Quando isso acontece, são acionadas *técnicas de autogoverno* que, associadas às *técnicas de dominação*, manifestam-se nas práticas produzindo um sujeito de determinado tipo, como defendo no último capítulo analítico deste material.

Portanto, neste tópico, apresentei experimentações, conectei diferentes conceitos entre si, colocando-os em série, em rede, encaixando-os, consistentemente, numa certa configuração, num certo arranjo. Além disso, rejeitei qualquer possibilidade de uma lei geral e absoluta ou de escolha de chave de leitura e interpretação única. Realizei experimentações que me levaram a conectar a análise do currículo e da docência a uma lógica mais geral por meio da perspectiva da governamentalidade que, como vimos, foi vista como uma grade de inteligibilidade que faz funcionar determinadas ferramentas constituindo um conjunto complexo de tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal, como mostro na Figura a seguir.

**Figura 3: Tecnologias acionadas pela governamentalidade neoliberal na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio**



Fonte: Elaboração própria

Com a Figura 3, busco expressar o modo como organizei a pesquisa que teve a governamentalidade como grade de inteligibilidade para mapear as tecnologias de governo que operam no Novo Ensino Médio na regulação do currículo e da docência. Em relação aos instrumentos, estes, além de se constituírem como parte do conjunto de tecnologias, são também objetos de regulação. Aqui, o currículo do Novo Ensino Médio foi entendido como *instrumento* por meio do qual e para o qual as outras ferramentas foram acionadas, haja vista que o currículo escolar é regulador de práticas, produto e produtor de saberes e de condução de condutas.

### 2.3 O currículo e a docência

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com seus saberes e poderes que eles trazem consigo (Foucault, 2013, p. 41).

Argumento nesta tese que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares. Defendo, com esse argumento, que a docência é efeito de uma produção que está, centralmente, envolvida no currículo. Esta tese se baseia nos estudos pós-críticos do campo curricular. A vertente pós-estruturalista das teorias pós-críticas serviu de fundamento teórico ao longo de todo o processo investigativo. Nessa perspectiva, sustentei-me na abordagem que Foucault (2013) realizou sobre discurso, o que me possibilitou compreender que o currículo escolar é um instrumento que desempenha a função de disseminar discursos.

Comungo da compreensão de que a escola é uma instituição que divulga e distribui discursos, sendo o currículo o instrumento utilizado para fazer com que os discursos circulem no espaço escolar. Em sua aula inaugural no Collège de France, intitulada *A Ordem do discurso* (1970), Foucault (2013) afirma que a educação é uma “ritualização da palavra”<sup>15</sup>. Embora ele não tivesse proferido o termo currículo, depreende-se dessa fala que é mediante esse instrumento que as palavras são ritualizadas. Em sua aula, Foucault (2013) questiona: “Mas, o que há, enfim de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinitivamente? Onde, afinal, está o perigo?”. O perigo está nos efeitos que os discursos produzem, pois, ao mesmo tempo em que são produzidas, as palavras produzem efeitos, porque o discurso é prática que forma, sistematicamente, os objetos de que fala (Foucault, 2013).

---

<sup>15</sup> Essa abordagem trazida em torno das relações de poder/saber e discurso foi fundamentada nos textos *A Ordem do discurso* e naqueles reunidos no livro *Microfísica do poder*, organizado por Roberto Machado (2014).

Pensando nisso, a perspectiva do discurso em Foucault (2013) fornece elementos para pensar o currículo e a docência.

Segundo Foucault (2013, p. 42), a educação é uma forma de “distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes”. Nesse sentido, o discurso se apoia nas instituições escolares como aparelhos de saber que lhe garantam sustentabilidade e o tornem legítimo. Nem todo discurso está autorizado a circular, visto que ele segue uma ordem, uma lógica, criando sistemas de controle capazes de dominar o que pode ou não ser dito. O discurso tem sua produção controlada, organizada, selecionada e redistribuída por meio de mecanismos de proliferação e de controle (Foucault, 2013).

Ao entender que as políticas educacionais funcionam como mecanismos que fazem um determinado discurso circular, defende-se também que esses mecanismos controlam a circulação dos discursos. Esse controle e distribuição é feito mediante um instrumento tal qual o currículo. Levando em conta a história da governamentalidade, depreende-se que, das relações de poder que se estabelecem orientadas pelo neoliberalismo, é possível conceber o currículo do novo Ensino Médio como um instrumento de proliferação do discurso empresarial, admitindo-se que a reforma do Ensino Médio foi uma tática acionada por determinados grupos políticos e econômicos interessados no controle das políticas educacionais, mediante a regulação do currículo. Por ser um instrumento de controle e distribuição dos discursos, o currículo é também um instrumento de condução de condutas, atuando na produção de objetos e sujeitos. Embora o significado etimológico da palavra currículo remeta a uma espécie de curso, programa, guia, caminho, trajetória, percurso ou “pista de corrida” (Silva, 2019), ele não é somente um roteiro de conhecimentos e orientações de como organizar uma escola.

Segundo Inés Dussel (2014), o currículo figura como um conjunto de práticas que legitimam valores, comportamentos e deslegitimam outros. Tomaz Tadeu da Silva (2019, p. 15) afirma que o currículo está totalmente “envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos”. Marlucy Alves Paraíso (2007) acrescenta que o currículo produz modos de agir e conduzir. Ao organizar as práticas escolares, ele organiza os nossos movimentos, diz qual deve ser o nosso comportamento, elenca os conhecimentos que devemos ensinar, ensina o sujeito docente não somente as habilidades consideradas adequadas a um exercício profissional, mas também os procedimentos que esse sujeito deve ter na vida, como deve ser a sua conduta e que tipo de pessoa deve ser (Paraíso, 2007). Sabendo disso, o currículo ocupou uma posição de destaque na pesquisa, pois a reforma do Ensino Médio é, sobretudo, uma reforma curricular e a docência está centralmente envolvida naquilo que constitui um currículo. A docência é

constituída nas práticas escolares organizadas pelo currículo. Sendo assim, ela é um efeito das relações que se estabelecem nas instituições escolares reguladas pelo currículo.

Ainda segundo Foucault (2013, p. 42), a educação é uma forma de “qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam”. Nesse trecho, Foucault nos oferece mais pistas para que possamos estabelecer a relação entre discurso, currículo e docência. Para o filósofo, o discurso que está autorizado a circular é resultado de vitórias em batalhas travadas nas redes de instituições em que se permite que alguns saberes sejam usados e falados, enquanto outros são interditados (Foucault, 2013). Como *instrumento* utilizado para controle, regulação e distribuição dos discursos, é possível pensar que o currículo escolar não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas o resultado de uma seleção interessada que envolve as relações de poder (Silva, 2019), pois é nele que se “estabelece o que deve ser conhecido, o que é importante para uma sociedade, quais são as formas de falar consideradas legítimas [...] que comportamentos públicos são adequados, entre muitas outras coisas” (Dussel, 2014, p. 4 – tradução minha).

Como parte selecionada de um universo amplo de conhecimentos e saberes (Silva, 2019), o currículo designa um composto de saberes e ordenamentos os quais dependem das validades dos discursos em um dado momento e sociedade. Isso significa que o currículo escolar servirá de instrumento de proliferação dos discursos autorizados e propagados como verdadeiros. Aquilo que está legitimado no currículo corresponde aos conhecimentos considerados verdadeiros, segundo uma racionalidade, haja vista que a circulação dos discursos está relacionada a uma vontade de verdade. De acordo com Foucault (2013), toda sociedade tem, subjacente às suas práticas, uma vontade de verdade. As “vontades de verdade se transformam de acordo com as contingências históricas” (Gregolin, 2006, p. 98). Sendo assim, a verdade é uma configuração histórica, uma produção, um efeito das relações de poder-saber racionalizadas pela governamentalidade da época.

Conforme Foucault (2013), o discurso emana das relações de poder/saber. Sua produção está vinculada à articulação do poder com o saber e do saber com o poder que se dão nas práticas sociais. Para ele, o “poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza” (Foucault, 2014, p. 230). O saber é, nesse sentido, tomado como uma prática discursiva. Para entender essa relação, é necessário estar ciente de que, em Foucault, o poder funciona em rede. Ele é exercido ou praticado e não localizado. Ele circula passando através de toda força a ele relacionada. Por isso, Foucault (2014) afirma que o poder é um conceito que supõe relações de forças, que passa por canais muito sutis.

Nesse sentido, o poder pode ser analisado nas relações entre os indivíduos. Sendo algo que circula, exerce-se em rede, logo, não deve ser tratado como uma propriedade de alguém,

pois ele não é um objeto que se localiza em um ponto e não é uma coisa que se detém, mas é algo que se exerce, que se efetua, que funciona em uma relação (Machado, 2014). Desse modo, Foucault (2014) afirma que cada um de nós é, no fundo, titular de um tipo de poder, porque este não está centralmente localizado. Ele é exercido nas extremidades, nas capilaridades das relações. Nesse entendimento, o poder é como uma ação sobre ações possíveis que se dá em relação. O que é próprio a uma relação de poder é que ela é um “modo de ação sobre ações” (Foucault, 2009, p. 245) que se dá na forma de “condução de condutas”.

Além disso, para Foucault (2014), o poder se exerce em uma relação com o saber e com a verdade, funcionando como uma “rede de dispositivos e mecanismos ao que nada ou ninguém escapa” (Machado, 2014, p. 17). Isso se deve porque o exercício do poder se faz acompanhar por um conjunto de procedimentos verbais ou não verbais que podem ser da ordem dos saberes e, por isso, o “exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder” (idem). Assim, Foucault (2014) defendeu a tese de que não existe poder que não se utilize de um saber, porque, para ele, o saber é uma expressão de vontade de poder que se expressa como conhecimento dos indivíduos submetidos ao poder.

Portanto, é possível afirmar que não há uma verdade, mas vontades de verdade, pois existem “formas pelas quais sistemas de verdades são estabelecidos” (Rose, 1998, p. 34) e essas formas são criadas, inventadas. Esse entendimento parte da perspectiva de que o discurso estabelece o que Foucault (2013; 2014) denominou de “regimes de verdade”. Os regimes de verdade elegem os saberes que farão parte de um determinado discurso. Esses regimes em nossa sociedade são históricas condições de formação e desenvolvimento do capitalismo que envolve processos de validação de conhecimentos produzidos em certas condições históricas, políticas, culturais, econômicas e institucionais.

Para analisar como as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal, operam na regulação do currículo e da docência, interessou saber quais regimes de verdade compõem a governamentalidade neoliberal, ou seja, quais verdades estão sendo veiculadas no Novo Ensino Médio. Isso é o mesmo que perguntar quais regimes de verdades vinculam-se aos conhecimentos selecionados no currículo. O que está em jogo para que algo seja aceito como verdadeiro e possa, por conseguinte, circular nas escolas? Para responder a essa questão, levei em conta a racionalidade política desse momento histórico atual. Por meio da perspectiva de análise da governamentalidade, entende-se que, de tempos em tempos, uma determinada racionalidade orienta as condutas das pessoas. Se considerarmos que, na contemporaneidade, essa racionalidade é o neoliberalismo, interessa analisar a vontade de

verdade que está em jogo no neoliberalismo contemporâneo. Quais verdades interessam à lógica neoliberal?

A governamentalidade neoliberal aciona um conjunto complexo de tecnologias pelas quais a verdade é divulgada, ritualizada e manifestada. Elas estão ligadas a sistemas de poder que produzem e apoiam a verdade (Foucault, 2014), autorizando ou interditando determinados discursos. Por meio dessas tecnologias, alguns discursos deixam de circular em detrimento de outros. Segundo Foucault (2008), os discursos são produzidos em diferentes lugares. Conforme a razão política, expressões produzidas em distintos lugares podem produzir efeitos de verdade em outros diferentes daqueles que os produziram. Os discursos produzidos nas relações econômicas circulam mais facilmente. Isso se deve porque, segundo Foucault (2021), as relações econômicas produzem algo mais real, mais concreto, mais imediato. Sendo assim, os discursos produzidos nas relações de poder/saber racionalizadas pelo neoliberalismo podem ser facilmente incorporados nas práticas sociais, funcionando como discursos verdadeiros, produzindo efeitos de verdade.

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) explicam por que o neoliberalismo, enquanto sistema normativo dotado de certa eficiência, é capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos dos Estados, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas em todo o mundo. Nas palavras dos autores, o neoliberalismo

[...] produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, 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[as] outros[as] e com nós mesmos[as]. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os[as] assalariados[as] e as populações a entrar em luta econômica uns[umas] contra os[as] outros[as], ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Depreende-se que, na governamentalidade neoliberal, as empresas têm assumido, na contemporaneidade, um papel que vai muito além do econômico, espalhando-se por todas as arenas da vida social. A empresa se mostra como um espaço onde o neoliberalismo se manifesta de modo mais eficiente. Nas relações de poder que se estabelecem nos espaços empresariais, podemos observar as marcas dessa racionalidade. Baseando-me na análise de Foucault (2021)

sobre o neoliberalismo e com base nessa perspectiva, nos estudos de Dardot e Laval (2016) e Veiga-Neto (2012), parto da perspectiva de que a grande marca do neoliberalismo é a concorrência, seja no âmbito dos indivíduos e das empresas, seja no âmbito das corporações, das instituições e mesmo dos Estados (Veiga-Neto, 2012). Essa marca explica as disputadas relações de poder em que se deram a elaboração e a publicação dos documentos que regulamentam a reforma do Ensino Médio.

Inspirado nos trabalhos de Lazzarato e Negri (2001), Veiga-Neto (2009) descreve a empresa como a catalisadora da inovação, da invenção. Nela, as relações de trabalho não priorizam o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e o seu poder criativo. Isso implica não somente a questão da utilidade, “mas é a questão da medida quantitativa de sua eficácia comparada com a de outros atores” (Dardot; Laval, 2016, p. 274). Por isso, no neoliberalismo, o modelo da empresa ocupa mais destaque e se torna um modelo desejável. Ela é colocada como vetor de todos os progressos, condição da prosperidade e, acima de tudo, provedora de empregos (Dardot; Laval, 2016). Isso significa que os saberes e as verdades produzidas na empresa se tornam, no neoliberalismo, um regime de verdade.

Em razão disso, encontramos uma incitação para adaptação do modelo empresa em todas as relações sociais. Analisando as políticas de assistência social no Brasil, Kamila Lockmann (2019) mostra a multiplicação das formas da empresa na sociedade observando que cada pequeno negócio, cada propriedade individual, cada pedaço de terra, cada iniciativa e até mesmo cada indivíduo se torna uma empresa a ser gerenciada e investida, para que produza uma renda futura. Essa análise tem por base as lições de Foucault (2021) no *Nascimento da Biopolítica* (1979). Ali ele analisa o neoliberalismo alemão e o norte-americano. Na Alemanha, o neoliberalismo nasce como uma alternativa política em relação ao keynesianismo. “O intuito era construir e legitimar um novo Estado, em oposição ao Estado nazista” (Lockmann, 2019, p. 80), vez que o objetivo maior estava em evitar a excessiva intervenção do Estado na economia. Todavia, nos Estados Unidos, o neoliberalismo se constituiu como uma maneira de ser e de pensar, uma nova maneira de gerir as coisas. Ele nasce não como um princípio limitador do Estado, mas como um princípio fundador do próprio Estado (Lockmann, 2019).

Ao analisar o neoliberalismo norte-americano, Foucault (2021) destaca a Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore Schultz, um economista da Escola de Chicago. De acordo com essa teoria, as habilidades e as capacidades do indivíduo devem ser consideradas como forma de capital. Nessa compreensão, indivíduo e capital estão inseparáveis. “Trata-se de compreender que as habilidades, as competências e as aptidões do indivíduo constituem, elas mesmas, o seu próprio capital” (Lockmann, 2019, p. 81). Nessa lógica, o indivíduo deve tornar

a si mesmo uma empresa e suas capacidades e habilidades serão o capital. Foucault (2021) chamou esse indivíduo de empresário de si mesmo.

Desse modo, o modelo da empresa é disseminado entre todos os segmentos da sociedade. A proliferação desse modelo se dá por um suporte institucional dos aparelhos do Estado. Há uma relação cada vez mais estreita entre as empresas com o Estado. No campo educacional, essa articulação tem se dado mediante ao que Ball (2014) chamou de “redes políticas”. Ele usou esse conceito para explicar a articulação entre diferentes grupos empresariais, associações e organizações internacionais, que trabalham para mudar a percepção do público sobre os problemas sociais, incluindo a educação. Como veremos no quarto capítulo, essas redes trabalham em “nós” apresentando supostas propostas de soluções para resolver o suposto problema da falta de eficácia e produtividade dos órgãos públicos (Dardot; Laval, 2016).

Ball (2014) percebeu o envolvimento dessas redes com as políticas públicas e as reformas educacionais, o que me ajudou a analisar a difusão do modelo econômico da empresa nas relações institucionais públicas escolares. Isso também foi apontado por Christian Laval (2016). Este constatou que a escola é vista como uma empresa e, por isso, deve estar a serviço desta, visto que, na governamentalidade neoliberal, o que menos se destaca é o caráter disciplinar do Governo do Estado, por meio de suas instituições. O Estado, agora, passa a redefinir o seu papel de guardião das regras jurídicas, monetárias e comportamentais, adquirindo a função oficial de vigia das regras de concorrência juridicamente oficializado com grandes oligopólios e, talvez mais ainda, confere-lhe o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado (Dardot; Laval, 2016).

Pensando nisso, defendo, nesta tese, que, das relações de poder/saber que se estabelecem racionalizadas pelo neoliberalismo, produz-se um discurso empresarial. A escola é, assim, um espaço utilizado para distribuição desse discurso. Isso explica a proliferação de um vocabulário amplamente rotinizado nas escolas atualmente: “flexibilidade”, “habilidades e competências”, “liberdade”, “autonomia”, “eficiência”, “desempenho”, “inovação”, “empreendedorismo” etc. Tais expressões estão embutidas na retórica trazida pelo “Novo Ensino Médio”.

Ao longo da pesquisa, percebi que, dentre as políticas educacionais investigadas, há uma centralidade na política de currículo. Ele figura como o instrumento central das políticas educacionais, o que pode ser verificado no investimento à elaboração e aprovação da BNCC. Considerei a BNCC como um documento de natureza curricular (Cury; Reis; Zanardi, 2018), produto das relações de saber/poder, “resultado de uma seleção” interessada (Silva, 2019) que se deu em determinadas condições políticas, em contextos de enfrentamento de forças e em

meio a combates que foram travados para a seleção daquilo que a constitui. Como todo currículo, a BNCC produz e cria significados. Ela se encontra, centralmente, implicada nos tipos de sujeitos docentes que querem nos tornar, que estamos nos tornando ou nos tornaremos (Silva, 2019).

Dada essa compreensão de currículo a partir do conceito foucaultiano de discurso, argumento que o currículo do Novo Ensino Médio opera na circulação do discurso empresarial. Para isso, as atuais políticas públicas educacionais estão funcionando como *mecanismos* de controle e proliferação desse discurso. Isso acontece porque, como vimos, os discursos circulam, distribuem-se, reproduzem-se por meio de *mecanismos* de proliferação. O discurso incita, induz, seduz, conduz, governa comportamentos, posicionamentos, produz jeitos de ser e de agir, pois, como vimos, ele tem seus efeitos práticos. Isso significa que ele não é somente o resultado da combinação de palavras que representam as coisas do mundo ou um mero conjunto de signos e enunciados (Foucault, 2004; 2013).

Das relações de poder/saber racionalizadas pelo neoliberalismo, o discurso empresarial emana, formando os objetos e os sujeitos de que fala (Foucault, 2004). O objeto docência e o sujeito docente são efeitos e produções discursivas que não podem ser concebidos, separadamente, das relações de poder/saber. Portanto, a produção dos objetos e sujeitos é inseparável da sua trama discursiva, pois, como vimos, o discurso tem sempre uma função produtiva, pois “produz objetos, práticas, significados e sujeitos” (Paraíso, 2014, p. 30). Por isso, diante das lentes foucaultianas de análise, falamos em sujeito do discurso. Ao nomear aquilo de que fala, o discurso produz aquilo que ele diz (Foucault, 1993). No e pelo discurso, modos específicos de ser sujeito são produzidos. Um discurso sobre “docência” é o que faz produzir uma noção particular de “docência” e de “ser docente” no mundo em uma determinada época.

Nessa perspectiva, a concepção de docência que sustentou a pesquisa está articulada aos efeitos que o discurso produz sobre o indivíduo, sendo esse efeito a produção de um sujeito. Ao considerar o currículo do Novo Ensino Médio como instrumento de proliferação do discurso empresarial, defende-se que esse currículo busca produzir um tipo de docência condizente com esse discurso. Sendo assim, na perspectiva do discurso, o currículo produz o sujeito docente.

Entretanto, é preciso acrescentar que outros discursos também circulam na escola e, por isso, o sujeito docente é também uma produção de outros instrumentos que se entrecruzam com o currículo escolar, constituindo-o. Há outras instituições dispersas na sociedade, como a família, a igreja e pequenos grupos micropolíticos organizados por indivíduos que acessam a escola. Desse modo, embora seja um “espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem

acontecer em um currículo” (Paraíso, 2009, p. 153), como poderemos verificar no último capítulo deste trabalho. A circulação de diferentes tipos de discursos produz sujeitos de diferentes tipos. Para Foucault (1993), o processo pelo qual os indivíduos se constituem como sujeitos é denominado de processos de subjetivação. Esse processo se dá na articulação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si ou de autogoverno (Foucault, 1993). Como vimos, técnicas de si são formas de elaboração de um trabalho ético que o sujeito efetua sobre si mesmo/a.

Ao compreender currículo na perspectiva do discurso, entendo que os conhecimentos organizados, fabricados e divulgados no currículo atuam na produção da docência. Contudo, o sujeito docente elabora exercícios sobre si mesmo a fim de se autogovernar e conduzir a própria conduta. No último capítulo desta tese, analiso situações em que o sujeito docente questiona as tecnologias de dominação e limita o poder do currículo do Novo Ensino Médio, produzindo uma docência questionadora. De qualquer modo, ainda que emane essa docência questionadora, esse processo surge na produção do sujeito docente que se dá no currículo. Portanto, nesta tese, considerou-se a docência como um efeito do currículo no qual o/a professor/a encontra-se imerso/a.

Apresento, na segunda parte desta tese, a análise que explica como a reforma do Ensino Médio é uma reformulação curricular arquitetada para fazer circular no espaço escolar o discurso empresarial, mas outras possibilidades são encontradas de modo que haja disputas, enfrentamentos no campo dos acontecimentos. A seguir, apresento um detalhamento de como mapeei e analisei as tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea para operar na regulação do currículo e da docência em função do discurso empresarial no Ensino Médio.

### CAPÍTULO 3

#### DO BORDADO METODOLÓGICO: experimentações e composições

Eu sou um experimentador, e não um teórico.  
Michel Foucault (2010, p. 290)

Como já dito anteriormente, a arte do bordado *Richelieu* consiste, primeiramente, no risco. Este é um desenho feito com o uso do lápis em que a bordadeira transfere para um papel ou para o próprio tecido aquilo que se deseja representar. Geralmente, desenham-se flores, folhas, frutos, mas também crucifixos, velas, sinos, pois o desenho do bordado dependerá da utilidade da toalha, da colcha de cama ou da roupa que se deseja produzir. O risco é, desse modo, um plano, um desenho do raciocínio lógico e coerente da bordadeira. Ele vai se materializando a partir do conjunto de pensamentos que vai se constituindo na mente de quem o faz. Sendo assim, o pensar e o fazer são simultâneos e o que se faz dependerá da utilidade do produto, da maneira de pensar, dos esforços e dos instrumentos envolvidos. Saber qual será a função do tecido bordado é fundamental para planejar/pensar/fazer o risco. Depois do risco, pode-se fazer a escolha do tecido e das linhas. Tais instrumentos são bases fundamentais para o *saber/fazer* do bordado.

O risco do bordado envolve um conjunto de pensamentos e ações coerentes que se articule com aquilo que se deseja produzir. Isso significa que há uma lógica no risco. A escolha do desenho precisa estar de acordo com a finalidade da toalha, do lenço, da colcha, enfim, daquilo que objetiva e justifica a produção do bordado. É a finalidade que vai requisitar o desenho. Do mesmo modo estão as escolhas da metodologia de uma pesquisa. A metodologia precisa vincular-se à formulação do problema e este ao referencial teórico. Até porque a escolha do próprio referencial não é aleatória. Ela está totalmente envolvida com o problema. Assim também, a metodologia de uma pesquisa é objeto de fundamentação, é um gesto de força impulsionado pelo próprio problema.

De acordo com Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Paraíso (2014, p. 17), “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço a minha pesquisa”. Nesse sentido, lembrar os instrumentos que marcam o cotidiano de minha vida como o bordado *Richelieu*, ajudou na construção deste relato da metodologia da pesquisa. Ao tecer essas comparações, percebi que seria possível “experimentar” a composição de uma metodologia própria, “encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes já produzidos e os percursos trilhados por outros[as]” (Paraíso, 2014,

p. 27). Busquei inspiração nas metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Segundo Shirlei Sales (2014, p. 113), “o terreno das pesquisas pós-críticas tem sido marcado por algumas transgressões dos cânones metodológicos, por muitas invenções e algumas inusitadas composições”. Foi nesse terreno que compus uma metodologia própria, atenta ao rigor científico, porém, “sem os excessos de rigidez e de recomendações que, tradicionalmente, têm permeado a ciência moderna” (Cardoso, 2014, p. 221).

Adequando-me à premissa de que as “opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico” (Meyer, 2014, p. 50), a metodologia utilizada na pesquisa seguiu uma composição específica na qual teoria e método se (con)fundem. Digo isso porque o propósito de mapear e analisar as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, já trazia, explicitamente, a governamentalidade como racionalidade de uma época, o que requisitou, muito fortemente, que ela também fosse utilizada como grade de análise. Tendo o problema como fio condutor, tomei governamentalidade em Foucault (2008; 2021) como uma lente metodológica, o que me permitiu investigar os processos de regulação do currículo e da docência nas especificidades do Novo Ensino Médio. Eis a definição de governamentalidade nas palavras de Foucault (2021, p. 204):

[...] aquilo que me propus a chamar de governamentalidade não é mais do que uma proposta de grelha de análise [...] esta grelha pode ser válida quando se trata de analisar a maneira como se orienta o comportamento dos loucos, dos doentes, dos delinquentes, das crianças; [...] esta grelha da governamentalidade pode valer também quando se trata de abordar fenômenos de outra escala, como por exemplo uma política econômica, a gestão de todo um corpo social.

A partir dessa explicação, foi possível perceber que há uma riqueza de possibilidades analíticas na governamentalidade e que esta seria uma potente grade de análise do processo investigativo. Não foi somente em razão dessa riqueza de possibilidades que a governamentalidade foi requisitada a funcionar como lente metodológica, vez que ela não foi uma simples opção e, sim, um gesto de força impulsionado pelo próprio problema de pesquisa.

Pelas lentes da governamentalidade, problematizei o presente do Ensino Médio, utilizando o raciocínio indutivo. Desse modo, tomei como objeto de análise as relações que se estabelecem na escola, observando como elas estão articuladas a fenômenos mais gerais. Segui as pistas de Foucault (2021) ao afirmar que, em suas pesquisas, as quais ele mesmo chamou de “experimentações”, preferiu analisar as práticas concretas, concebendo os universais como grades de análise. Ele diz que passa os universais pela grade das práticas localizadas, explicando que, “em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou em vez de

partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas” (Foucault, 2021, p. 27), ele faz o inverso. Pensando nisso, focalizei nos acontecimentos que se dão nas escolas para entender as questões mais gerais que articulam nossas práticas docentes ao mundo, aos fenômenos mais amplos e universais.

A pesquisa, como já mencionado, culminou na tese de que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares. Argumento que a reforma do Ensino Médio é uma tática da governamentalidade neoliberal que se sustenta na estratégia da precarização para operar em função do discurso empresarial, acionando as políticas educacionais como mecanismos e técnicas como a flexibilização curricular para regular a docência e o currículo do Novo Ensino Médio. Tal tática encontra limitações no próprio currículo possibilitando a emergência de uma docência questionadora, por meio da atitude crítica. Esta tese se sustenta na análise de dados empíricos. Como pesquisei o currículo do Novo Ensino Médio, concebendo-o como instrumento organizador das práticas escolares e regulador de condutas, os dados empíricos analisados foram produzidos a partir da leitura de documentos normativos sobre o Novo Ensino Médio e da observação de ditos e práticas na Escola *Richelieu*. Sendo assim, pesquisei os documentos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio e como o que é dito nos textos se ritualiza nas escolas. Dessa forma, foi uma pesquisa do currículo enquanto texto e documento regulatório que se manifesta nas nossas práticas, regulando as nossas condutas e nos constituindo enquanto sujeitos docentes.

A problematização da racionalidade política, pelas lentes da governamentalidade, levou-me a buscar evidências dos “regimes de verdades” que compõem o neoliberalismo e se manifestam nas práticas discursivas por meio de tecnologias. Estas operam discursivamente, podendo, por isso, ser identificadas tanto naquilo que é dito como naquilo que é feito, pois uma coisa não se separa da outra. Segundo Foucault (2006, p. 338), práticas são consideradas “como o lugar de encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências”. Nessa perspectiva, Rosa Bueno Fischer (2001) assegura que os textos e as instituições constituem práticas permanentemente amarradas às relações de poder. Sendo assim, entende-se que falas, ditos, textos, documentos, comportamentos, jeitos de ser, sujeitos e objetos, enfim, movimentos sistematizados, podem ser considerados como práticas discursivas.

As lentes da governamentalidade me conduziram a buscar dados empíricos nos documentos e nas relações que se estabelecem na instituição escolar. Desse modo, busquei dados de análise nos textos e nas instituições. Isso significa que produzi o *corpus* empírico da

investigação, buscando pistas, dados, materiais no próprio currículo do Novo Ensino Médio. Ciente disso, selecionei documentos que, atualmente, regulamentam a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), aproximando-me da metodologia que os/as historiadores/as desenvolveram sobre pesquisa documental. Não arrisco dizer que realizei uma pesquisa documental, apenas que me inspirei nessa metodologia para pensar o documento como “monumento” e entendê-lo como produto das relações de poder, conforme defendeu Jacques Le Goff (1990). Pelas lentes da governamentalidade, observei o entrecruzamento entre o que os escritos nos documentos prescrevem sobre a reforma do Ensino Médio com o que é dito e ritualizado na escola pelos/as professores/as. Como já salientado, é o currículo enquanto texto, documento, discurso (Silva, 2019). Tal concepção de currículo também me levou a observar a escola no tempo presente, o que significa que realizei o que nomeei como observação *OnLife*, dado o contexto em que os acontecimentos se entrecruzam entre o *online* e o *offline*. Esse processo foi inspirado na metodologia da observação participante que me possibilitou observar o currículo na ordem dos acontecimentos na escola e nas redes sociais digitais, como explicarei ainda neste capítulo. Nos próximos tópicos, descrevo e justifico com mais detalhes as escolhas referentes à produção dos dados empíricos. Portanto, o que apresento neste capítulo é uma descrição da metodologia da pesquisa.

### **3.1 Os documentos que regulamentam o Novo Ensino Médio**

Ao entender o documento como resultado das práticas que o produziram, das relações de poder, dos interesses em jogo e das disputas que o alimentaram (Lemos; Nogueira; Reis Jr; Arruda, 2020), certifiquei-me de que os documentos que compõem a reforma do Ensino Médio atual são fontes de dados para mapear as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal, na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. Embora a analítica de documentos não se limite apenas aos arquivos oficiais e não se encerre no material apresentado em sua forma escrita, a utilização de documentos oficiais como fonte de pesquisa é muito comum entre os/as pesquisadores/as. Depois que os/as historiadores/as, inspirados/as em Jacques Le Goff (1990), ampliaram a noção de documento, esse material passou a ser tomado na extensão de suas imagens, oralidades, sons, objetos, que puderam ser relacionados às diversas práticas entrecruzadas em um feixe de relações de poder.

Segundo Le Goff (1990), documento é o resultado de uma montagem da história, da época, da sociedade que o produziu. Tal montagem se dá de acordo com interesses em jogos e disputas em torno das verdades que o constituem, fazendo-se necessário interrogá-lo, questioná-

lo. Essa maneira de analisar os documentos foi apreciada por Foucault (2004, p. 12) ao reconhecer que os/as historiadores/as passaram a analisar a “constituição de *corpus* coerentes e homogêneos de documentos”, estabelecendo um princípio de escolha daquilo que se deseja analisar na “massa documental” (Idem, p. 8), delimitando conjuntos que se articulam entre os documentos e determinando as relações entre esses conjuntos.

Marlucy Paraíso (2007) chamou de *corpus* discursivo todo material escolhido para analisar determinado discurso. Trata-se dos conceitos trazidos nos documentos, de relatos de situações que surgem nas escolas, das expressões, imagens, depoimentos e falas dos sujeitos. Feito esse recorte, analisei o material selecionado em relação aos regimes de verdade aos quais pertencem. Verifiquei, à luz do problema de pesquisa, se esses conceitos, ditos e outros materiais não seriam as evidências de verdades que procurava. Estudei-os, buscando identificar as práticas discursivas que produziram os ditos e as situações destacados.

Segundo Foucault (2004), a “massa documental” é organizada em arquivos, reunindo aquilo que pode ser dito. “Foucault parte da premissa de que há uma relação de saber/poder frente ao que é dito e arquivado, tendo em vista os efeitos que há em guardar determinados fragmentos da história e excluir outros” (Lemos *et al.*, 2020). Nos documentos oficiais, é possível encontrar as “verdades” que estão oficializadas, ou seja, aquelas que não perturbam o *status quo* e que são validadas por operações específicas. Por isso, entende-se que o documento é um efeito da articulação de diversas tecnologias utilizadas para a interdição e proliferação dos discursos.

Nesse aspecto, em a *Ordem do Discurso*, Foucault (2013) nos ajuda a entender os documentos normativos como produtos das relações de saber/poder nos quais constam as verdades que podem ser disseminadas. Desse modo, as verdades são autorizadas a circular nas instituições por meio dos documentos oficiais. À vista disso, ao analisar os textos oficiais sobre o Novo Ensino Médio, considerei que eles são produtos e produtores das relações de saber/poder racionalizadas pelo neoliberalismo e que, por isso, põem em circulação práticas discursivas produzidas pela/para a governamentalidade neoliberal. Eles são constituídos e constitutivos das relações de poder/saber racionalizadas por essa lógica. Logo, os regimes de verdade que constituem o neoliberalismo podem ser encontrados nesses documentos. Aqui esse conjunto de documentos foi considerado como currículo do Novo Ensino Médio e, como tal, não pode ser analisado fora das relações de poder nas quais ele está envolvido (Silva, 2019). Dessa forma, ao entender que os textos são efeitos das tramas discursivas, fez-se necessário analisar as condições de emergência em que se deram as práticas discursivas que os produziram, ou seja, estabelecer o ponto de surgimento em que os documentos vieram a lume. Nesse sentido,

foi importante contextualizar as condições políticas e mostrar as forças que operaram e os combates travados na constituição dos textos, como abordado no primeiro capítulo deste trabalho.

No Brasil, a elaboração de documentos oficiais para a Educação é de responsabilidade do executivo e legislativo federal, estadual ou municipal, bem como de seus órgãos colegiados. Assim, o Ministério da Educação (MEC), as secretarias estaduais e municipais de educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais e Municipais e outros órgãos e organizações se articularam na elaboração e homologação das normativas.

Nomeei de “Massa documental” os documentos oficiais utilizados na pesquisa. Tal expressão foi retirada do livro *A Arqueologia do Saber* no qual Foucault (2004) detalha sua metodologia de pesquisa documental. Para selecionar a “massa documental” que regulamenta o Novo Ensino Médio, apliquei o “princípio de escolha” (Foucault, 2004, p. 12) e organizei os documentos em pastas, conforme assuntos e finalidades ou correspondentes a cada política pública educacional, como detalho mais à frente. Utilizei dois critérios para a escolha dos documentos. O primeiro deles foi relacionado ao período em que os textos vieram a lume, optando pelos principais documentos publicados entre os anos de 2016 a 2022. Esse período se explica pelo fato de ter sido, em 2016, a publicação do primeiro texto oficial sobre a reforma do Ensino Médio, sendo esse a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Dadas as condições temporais da pesquisa, desenvolvida ao longo do processo de elaboração e homologação dos documentos, 2022 foi o ano em que completei o acervo documental, quando tivemos o início das publicações pelas secretarias de educação dos estados de seus referenciais curriculares e início da implantação da reforma pelas redes estaduais em todo país. Documentos anteriores e posteriores não foram selecionados para compor o *corpus* da pesquisa, embora alguns possam eventualmente ser citados ao longo do texto.

O segundo critério relacionou-se aos objetivos e finalidades específicas dos textos. Ao entender que eles são produções que atendem às especificidades de cada política educacional, busquei selecionar os documentos principais de cada uma delas. Se, como tenho argumentado, as políticas educacionais funcionam como *mecanismos* de governo, compreendi que essas políticas se articulam em função de um objetivo maior que é o discurso empresarial. Essa articulação, como veremos nos próximos capítulos, foi um movimento *tático* que se manifesta na elaboração dos documentos e na reforma do Ensino Médio propriamente dita. Por isso, utilizei como critério de seleção, analisar, no mínimo, um documento de cada política educacional: política de currículo, formação docente, avaliação, regulação e distribuição de livros e materiais didáticos, avaliação do Ensino Médio e financiamento.

O pedido de aprovação da MP nº 746/2016 foi justificado por meio do texto Exposição de Motivos, apresentado ao então presidente da República, Michel Temer, pelo Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho. Ambos os textos foram escolhidos para compor a “massa documental”, haja vista o entendimento de que nesses materiais eu poderia encontrar pistas que me levassem a identificar as tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea. Aprovada pela Câmara de Deputados em dezembro de 2016 e pelo Senado Federal em fevereiro de 2017, a MP é convertida em formato de Lei, transformando a matéria em ordem jurídica por meio da Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017. Por essa ser a legislação que institui a reforma do Ensino Médio, o estudo desse documento foi necessário porque é a partir dele que as demais normativas são elaboradas.

Instituída a Lei nº 13.415/17, o novo modelo de Ensino Médio passa a valer, sustentando-se, legalmente, na aprovação de normativas específicas da política curricular e na sequência, em normativas das demais políticas educacionais para o Ensino Médio, como descrevo mais adiante. Dessa forma, o primeiro conjunto de documentos é, essencialmente, curricular, pois está vinculado à política de currículo. A partir desse conjunto, selecionei um segundo que foi elaborado e homologado com vistas à operacionalização do próprio currículo. Trata-se de documentos vinculados à política de formação docente, gestão e financiamento, aquisição de livros e materiais didáticos e avaliação.

Dessa forma, foram escolhidos os seguintes textos para compor a “massa documental” da pesquisa: o Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018, aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 3/2018 CNE/CEB) que fundamenta, argumenta e apresenta o projeto de resolução, que tem como objetivo a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Aprovado o Parecer do CNE/CEB nº 3/2018, este sustentou a aprovação da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Resolução nº 3/2018 CNE/CEB), que atualizou as DCNEM. Sustentado nessa Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018b), o CNE/CP aprova a Resolução nº 4 (Resolução nº 4/2018 CNE/CP), instituindo a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

As normativas citadas, diretamente vinculadas à política curricular, têm como objeto central a reforma do Ensino Médio. A operacionalização dessa reforma implicou e tem implicado a elaboração e a homologação de um conjunto de documentos, específicos a cada política, contudo, integrados e articulados à política curricular. Na ordem cronológica de aprovação, tivemos o Decreto nº 9.099/2017, vinculado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Utilizei esse Decreto como material de pesquisa somado ao Edital nº 03/2019 referente à convocação às empresas interessadas em se inscrever para o processo de avaliação

de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD). Uma das condições de participação no certame foi observar a regulamentação do Decreto nº 9.099/2017, documento que apresenta, como um de seus objetivos, apoiar a implementação da BNCC (Brasil, Decreto nº 9.099/2017).

A Emenda Constitucional nº 108/2020 e a Lei nº 14.113/2020, que tratam do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), são documentos vinculados à política de financiamento. A escolha desses documentos se justifica em razão de tratarem do financiamento da Educação Básica, cuja política é essencial para a implantação da reforma pretendida para o Ensino Médio.

Na sequência, publicam-se normativas referentes à formação docente, tanto para formação inicial como continuada. Optei pelas normativas que tratam da formação continuada por estas se dirigirem aos/às professores/as que estão em atividade, haja vista que os ditos e as ações desses/as professores/as é que foram utilizados como material empírico, como descrevo mais adiante. Sobre esse aspecto, selecionei os seguintes documentos: o Parecer CNE/CP nº 14/2020 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), subsidiando a aprovação da Resolução nº 1/2020 que dispõe sobre o mesmo assunto do Parecer. No que se refere à política de avaliação do Ensino Médio, tivemos, em 2022, a publicação do Parecer CNE/CP nº 5/2022, cujo texto estabelece as Recomendações de Diretrizes Nacionais para a avaliação da Educação Básica: Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Até o presente momento, esse documento ainda não foi aprovado.

Por último, completei a “massa documental” com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). A opção por esse documento, dentre outros currículos referenciais elaborados nos estados, justifica-se pelo contexto em que emergiram as implicações que antecederam a pesquisa. Refiro-me às implicações pessoais e ao contexto das práticas às quais estive submetida quando nasceu o interesse pela pesquisa. Enquanto professora do Ensino Médio da rede estadual da Bahia, venho acompanhando a implementação do Novo Ensino Médio na escola onde atuo. Ao me interessar pelas práticas discursivas nas quais estou envolvida, escolhi essas mesmas práticas, que, por serem institucionais, seguem as regulamentações do estado onde a escola se localiza. O DCRB passou por consulta pública em 2021, mesmo ano em que foi entregue ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) para análise. Em 2022, por meio do Parecer CEE/BA nº 111/2022, o DCRB – Ensino Médio foi aprovado.

Quadro 1: “Massa Documental” da pesquisa

<b>TÍTULO DO DOCUMENTO</b>	<b>DATA DE APRESENTAÇÃO/HOMOLOGAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Exposição de Motivos da MP nº 746/2016</b>	15 de setembro de 2016.	Texto em que o Ministro Mendonça Filho apresenta ao Presidente recém-empossado, Michel Temer, as justificativas para aprovação da reforma do Ensino Médio.
<b>Medida Provisória nº 746/2016</b>	23 de setembro de 2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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.
<b>Lei nº 13. 415</b>	16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 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.
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais - Ensino Médio (DCNEM)</b>	Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.	Resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.
<b>BNCC-Ensino Médio</b>	Homologada em dezembro de 2018	A Base Nacional Comum Curricular-Ensino Médio (BNCC-EM) se apresenta como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas as alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica
<b>Decreto nº 9.099</b>	18 de julho de 2017	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
<b>Emenda Constitucional nº 108</b>	26 de agosto de 2020	Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.

<b>Lei nº 14.113</b>	25 de dezembro de 2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.
<b>Parecer CNE/CP nº 22/2019</b>	7 de novembro de 2019	Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial da educação Básica (BNC-Formação Inicial)
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2019</b>	20 de dezembro de 2019	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial).
<b>Parecer CNE/CP nº 14/2020</b>	26 de outubro de 2020	Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada da educação Básica (BNC-Formação Continuada)
<b>Resolução CNE/CP nº 1/2020</b>	27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
<b>Documento Curricular Referencial da Bahia (Ensino Médio)</b>	25 de março de 2022	Conselho de Estadual de Educação da Bahia aprova o DCRB que apresenta como um documento não prescritivo, que visa orientar as ações pedagógicas nas Unidades Escolares, tendo sido elaborado em consonância com os marcos legais e demais normativos nacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – da Etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº4/18).
<b>Portaria nº 1978/2022</b>	24 de outubro de 2022	Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Fontes: Organizado pela autora a partir dos documentos disponíveis nos seguintes sites oficiais:  
<http://portal.mec.gov.br> e [educacao.gov.br](http://educacao.gov.br) <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Portaria-1.978->><http://dcrb.educacao.ba.gov.br/2022-Organizacao-Curricular-das-Unidades-Escolares-Estaduais-Ensino-Medio.pdf>

De toda volumetria da “massa documental”, realizei recortes interessados, compondo um modo particular de analisar textos oficiais, organizando-os em uma pasta nomeada de “Massa documental da pesquisa”. Feita a seleção dos documentos, categorizei-os de acordo com o assunto tratado e seus objetivos, de modo a observar a especificidade da política educacional à

qual o documento estaria vinculado. Feito isso, organizei-os em subpastas, colocando nelas cada documento. As pastas foram nomeadas em conformidade com a política, cujos textos estariam vinculados. O modo de organização pode ser observado na Figura 4.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após ter selecionado, organizado e categorizado a “massa documental”, criei um estilo próprio de investigação de acordo com os movimentos analíticos da governamentalidade descritos acima. Problematizando a racionalidade, ou seja, o neoliberalismo, busquei localizar, nos documentos, os termos e os conceitos que evidenciassem verdades e pudessem funcionar como tecnologias acionadas pela governamentalidade neoliberal. Destaquei os termos mais utilizados, aqueles cuja densidade teórica fundamenta todos os documentos. Recortei os conceitos mais gerais que sustentam, teórica e metodologicamente, a reforma do Ensino Médio, colocando-os em um arquivo separado o qual nomeei de *corpus* discursivo. Desse modo, atentei-me para as relações de poder/saber e produção de verdades que impulsionaram e sustentam a produção desses documentos, pois me parece necessário olhar para os contextos históricos e para as negociações culturais específicos em que esses textos são oficializados. Portanto, investi rigorosa atenção na microfísica do poder, em suas pequenas astúcias e em suas produções e exclusões (Paraíso, 2014). Localizei, nas minúcias, os exercícios e os procedimentos utilizados pelo Estado e pelos grupos envolvidos na elaboração dos documentos e como tudo isso se manifestava na escola, o que me levou a investigar o espaço escolar nesse Novo Ensino Médio.

### 3.2 A observação *OnLife*

Para analisar como as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, operam na regulação do currículo da docência no Novo Ensino Médio, também investiguei o currículo na ordem dos acontecimentos e possibilidades. Observei o que circulava na escola de Ensino Médio onde atuo como professora há quinze anos. Como já mencionei, essa instituição foi nomeada de Escola *Richelieu*. Ela se localiza em um município que integra um dos Territórios de Identidade no estado da Bahia. O estado da Bahia é organizado em 27 Territórios de Identidade. A Escola *Richelieu* integra o Território de Identidade do Velho Chico. Esse território, que se localiza no vale do Rio São Francisco, é composto por 16 municípios, correspondendo a 8,1% da área do estado. Conforme dados do Censo de 2022, o Velho Chico abriga 398,9 mil habitantes, o que corresponde a 2,7% da população baiana. São 43 instituições de Ensino Médio distribuídas nos 16 municípios. A Escola *Richelieu*, localizada em um dos municípios do Velho Chico, data de 1988 e é a única instituição pública de Ensino Médio do município que, em 2022, registrou uma população de aproximadamente 39.127 habitantes<sup>16</sup>. Em razão do seu tempo de criação, diversos/as professores/as, que, no tempo presente, ocupam a posição de sujeito docente, já estiveram, nesse mesmo espaço, ocupando a posição de sujeito discente, como no meu caso. Por isso, a escola é a mesma instituição onde cursei o Ensino Fundamental e o antigo curso de Magistério ainda regulados pela Lei nº 5.692/1971.

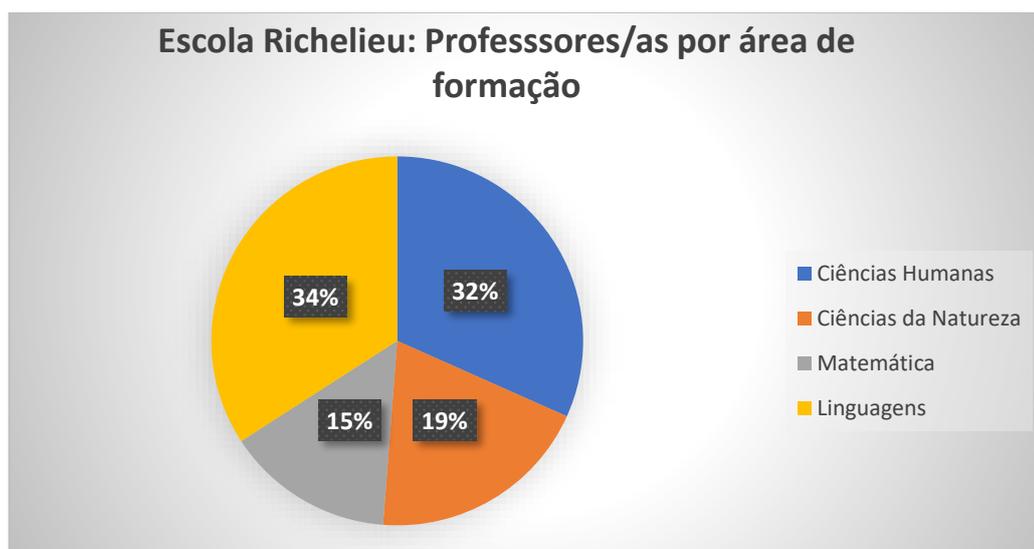
A Escola *Richelieu* é somente uma entre os 565 colégios da rede pública estadual da Bahia, que em 2019 se tornaram escolas-piloto, por terem aderido à proposta do Novo Ensino Médio. Nesse mesmo ano, a escola contou com um total de 802 estudantes. Em 2023, o quantitativo de matrículas foi de 978. Desde 2020, com o Novo Ensino Médio, esses/essas estudantes foram matriculados/as em diferentes modalidades de Ensino Médio, haja vista que, desde então, a escola oferta 5 (cinco) formatos diferentes: Educação para Pessoas Jovens e Adultas (EJA), Ensino Médio Regular Integral, Ensino Médio Regular Parcial, o Ensino Médio Profissional Tecnológica com a oferta do curso Técnico em Agroindústria e a modalidade da Educação Profissional vinculada à Educação Básica voltada para a Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

---

<sup>16</sup>Os dados estatísticos apresentados nesse parágrafo estão disponíveis em: [https://sei.ba.gov.br/images/informacoes\\_por/territorio/indicadores/pdf/velhochico.pdf](https://sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/velhochico.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

Dentre os/as 37 professores/as que compõem o corpo docente da Escola *Richelieu*, 35 são efetivos/as da rede estadual e 5 são professores/as contratados/as por meio de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Todos/as são, academicamente, licenciados/as. Um percentual de 20% de professores/as apresentam formação em duas ou mais áreas de conhecimento ou outros cursos bacharelados. Cursar uma segunda licenciatura foi uma alternativa buscada por alguns/algumas colegas para conseguir uma designação em regência de sala de aula e exercer a carga horária para o cumprimento da qual foi admitido/a. Além disso, esta também foi uma alternativa para vencer a competitividade por uma programação em um mínimo de disciplinas possível, garantindo, sobretudo, a atuação naquela disciplina de sua formação acadêmica específica. É muito comum, professores/as licenciados/as em uma determinada disciplina ministrar aulas de outras distantes do seu campo de formação. Isso se deve não só em razão da carência de professores/as licenciados/as em um campo específico, como pelo excesso de professores/as habilitados/as em outros.

**Figura 5: Percentual de professores/as em relação à sua área de formação**



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo como os números apresentados na Figura 4, verifica-se que 66% dos/as professores/as que integram o corpo docente da Escola *Richelieu* têm formação em licenciaturas nas áreas de Linguagens (Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, Artes e Educação Física) e Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). 34% dos/as professores/as têm formação que os/as habilita a ministrar aulas das disciplinas que integram a área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Matemática. Tais informações são importantes na medida em que elas nos possibilitam conhecer quem são os sujeitos empíricos.

Adaptando a metodologia da observação participante à perspectiva teórica adotada, observei o currículo do Novo Ensino Médio na Escola *Richelieu*. Partindo do entendimento de que o currículo - texto ou documento - não se separa da prática, a produção do material de análise da pesquisa também envolveu mensagens, depoimentos, *cards* postados em grupos de *WhatsApp* da escola e registros de reuniões, conversas nas salas dos/as professores/as, relatos de experiências ou situações narradas pelos/as professores/as. Conforme descrevo neste tópico, a seleção da materialidade empírica foi interessada levando em conta o objetivo de localizar as tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal. Por isso, selecionei materiais que julguei fornecer possibilidades de análises dessas tecnologias. Isso acontecia quando eu identificava, no que circulava nos encontros de professores/as ou nos grupos de *WhatsApp* da escola, algum assunto referente ao trabalho com os novos livros didáticos, com as novas disciplinas eletivas, os itinerários formativos, a nova carga horária, avaliação, enfim, quando havia relatos sobre algo que estivesse relacionado ao Novo Ensino Médio.

A metodologia utilizada considerou a “nova arquitetura de comunicação” das instituições escolares, proporcionada pelas atuais redes de conectividade. Trata-se de uma condição em que as práticas escolares não se dão nem somente *online*, nem somente *offline*, mas em uma composição dos dois. Essa simbiose entre o físico e o virtual foi nomeada por Eliane Schlemmer, Massimo Di Felice e Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra (2020, p. 17) como “Educação OnLife”. Esse termo tem por referência o neologismo *onlife*, criado por Luciano Floridi, filósofo italiano que analisou as experiências de um “novo tipo de convivialidade” entre as pessoas, ou seja, uma relação “conectada e ilimitada, estendida na espacialidade e não apenas nas relações pessoais físicas, [...] mas caracterizada por formas conectivas” (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 4). Nesse sentido, o procedimento da observação foi realizado considerando a perspectiva da “Educação OnLife”.

Notadamente, o processo investigativo foi influenciado pela condição inédita das escolas no contexto do isolamento que a pandemia da covid-19 provocou. Tal condição foi marcada pelo que ficou conhecido como Ensino Remoto e depois pelo Ensino Híbrido quando retornamos, aos poucos, às aulas presenciais no espaço escolar convencional. Vale resgatar que, em virtude da situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19, em 17 de março de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 343, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Em razão disso, o CNE/CP publicou o Parecer nº 5 de 2020, tratando da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. A elaboração do Parecer nº 5 baseou-se nas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) que declarou, em 11

de março de 2020, que a disseminação comunitária da covid-19 em todos os continentes a caracterizava como pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. Com base nisso, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus. No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o MEC se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, regulamentando que Estados e Municípios editassem decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares presenciais<sup>17</sup>. Nesse contexto de “imprevisibilidade da pandemia, [d]e celeridade de implementação das medidas de distanciamento social, [foram] demanda[dos] [a]os sistemas educacionais, alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares” (Oliveira; Pereira Júnior, 2020, p. 720). Grande parte dessas atividades acontecia por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, tal como o *WhatsApp*.

O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em texto, áudio e vídeo pela *internet*. No Brasil, celulares, computadores, *tablets* e *notebooks* somam 447 milhões de unidades contabilizados por uma pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio Vargas em 2022<sup>18</sup>. O acesso ao *WhatsApp* se dá por meio de um desses aparelhos. Com ele, é possível criar ou participar de grupos. É por meio de grupos do *WhatsApp* que muitas escolas estabelecem relações entre os sujeitos. Divulgam-se aulas, textos, atividades, vídeos, *links* e conteúdo de outras redes sociais digitais e *sites* com informações diversas, enfim, mensagens em vários formatos. Esses grupos possibilitaram um deslocamento do espaço físico escolar convencional para o espaço digital, tornando-se um verdadeiro “WhatsApp Escolar” conforme nomearam Inéz Dussel e Maria Guadalupe Fontes Cardona (2021).

De acordo com Reis e Dayrell (2020), em *sites* e redes sociais digitais, uma diversidade de organizações sociais e instituições (escolas, universidades, empresas etc.) sustentam perfis. Nessas redes, as organizações, as instituições e os sujeitos produzem sentidos e significados nas relações de poder que estabelecem entre si. Sendo assim, percebe-se uma ampliação e pluralidade de espaços sociais digitais a partir das experiências dos sujeitos (Reis; Dayrell,

---

<sup>17</sup> As informações contidas nesse parágrafo encontram no Parecer nº 5 do CNE/CP aprovado em 28 de abril de 2020.

<sup>18</sup> Informação obtida no site da Fundação Carlos Chagas. Disponível em: [https://portal.fgv.br/noticias/pandemia-acelerou-processo-transformacao-digital-empresas-brasil-revela-pesquisa?utm\\_source=portal-fgv&utm\\_medium=fgvnoticias&utm\\_campaign=fgvnoticias-2021-05-26](https://portal.fgv.br/noticias/pandemia-acelerou-processo-transformacao-digital-empresas-brasil-revela-pesquisa?utm_source=portal-fgv&utm_medium=fgvnoticias&utm_campaign=fgvnoticias-2021-05-26) Acesso em: 28 set. 2022.

2020) no ciberespaço, especificamente, nos grupos de aplicativos de mensagens instantâneas. Por meio de dispositivos digitais, a exemplo do celular inteligente do tipo *smartphone*, tornou-se acessível o uso de aplicativos de redes sociais com possibilidade de troca de mensagens instantâneas. Nas escolas, o uso desses aplicativos vem mostrando que não existe mais um espaço físico institucional escolar e outro da complexidade das redes sociais digitais, especialmente no contexto do ensino remoto emergencial, ou seja, tais espaços se hibridizam.

Contudo, passado o contexto pandêmico de ensino remoto, é possível dizer que não voltamos mais apenas para os espaços e territórios físicos, pois um novo tipo de territorialidade informatizada, acessível apenas a partir de dispositivos e arquiteturas informativas digitais se instalou entre nós. Parece que não há mais separação entre o *online* e o *offline*. A nova conexão mostra que essa fronteira está se tornando mais difusa, uma vez que estamos em movimento, muitas vezes simultâneo, num hibridismo de espaços (lugares), momentos (tempo), tecnologias, formas de se fazer presente e culturas. No “WhatsApp Escolar”, o ritmo das trocas de mensagens é intenso, sendo que a maioria das postagens e conversas ocorre fora do horário escolar, à noite ou nos finais de semana, fazendo com que o espaço de interação do trabalho docente se amplie e ultrapasse o tempo de dia escolar e dias úteis (Dussel; Cardona, 2021).

É o que vem acontecendo na escola pesquisada. Independentemente se é dia letivo ou não, no grupo de *WhatsApp* da Escola *Richelieu*, professores/as recebem, enviam ou compartilham mensagens o tempo todo. As mensagens digitais continuam sendo acessadas e transmitidas, mesmo que não estejamos mais no ensino remoto. Ali também o *WhatsApp* é o aplicativo mais acessível. Por meio dele, as relações de poder/saber que acontecem na escola se estendem para além do espaço físico escolar, o que me possibilitou utilizar esse recurso para compor o procedimento da observação participante, inserindo-me em grupos do “*WhatsApp* Escolar”. A imersão nesses grupos na condição de pesquisadora me permitiu realizar uma “adaptação metodológica” (Sales, 2014, p. 119).

Trata-se da composição de um modelo próprio de observação participante que nomeei de observação *OnLife*. Esse modelo foi uma experimentação de busca e produção de dados empíricos cuja atenção maior depus na linguagem, tanto na linguagem que produz o currículo e a docência, como na linguagem que escolhi para descrever e analisar o modo como eles são produzidos. A observação *OnLife* foi fruto de uma experimentação na qual capturei o que era produzido e divulgado pelos/as professores/as da escola considerando as redes de conectividade utilizadas. Atenta aos achados disponíveis, comparei-os, aproximei-os, entrecruzei-os, articulei-os com os ditos encontrados nos documentos oficiais e analisei-os à luz da literatura da governamentalidade.

Embora haja diversos grupos de *WhatsApp* vinculados à escola de Ensino Médio onde realizei a pesquisa, optei por coletar informações em apenas dois deles<sup>19</sup>. Minha opção foi pesquisar em grupos dos quais somente professores/as e equipe gestora fazem parte. Um deles data de 2015. Em conformidade com o Art. 3º da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde sobre os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, optei em renomear, de modo fictício, os grupos pesquisados e garantir a “confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz” (Brasil, Resolução CNS nº 510/2016).

Sendo assim, nomeei de Grupo 1 (G1), aquele criado em 2015, e Grupo 2, aquele criado em 2021. O G1 integra 48 participantes, sendo alguns/algumas aposentados/as, o que levou à criação de mais um grupo ao final de 2022, o qual estou nomeando ficticiamente de G2. Esse grupo integra 40 participantes em pleno exercício de suas atividades na escola. O que difere um grupo do outro não é somente seus/suas integrantes, como também suas funcionalidades.

O G1 passou a ter uma função mais geral. Os/as participantes postam notícias sobre diversos assuntos, divulgam eventos ligados à educação, mensagens de felicitações de aniversários, memes, fotografias de eventos e reuniões, curiosidades, decisões administrativas, principalmente aquelas que advêm da Secretaria Estadual de Educação, algumas em formato de portarias, decretos, leis, enfim, assuntos gerais que não estão ligados diretamente às práticas curriculares do exercício presente. Esses outros assuntos são discutidos no grupo no G2 que, além de agregar a mesma função do seu antecedente, tem finalidades mais específicas, tais como: nomes de estudantes são divulgados, discutem-se seus comportamentos e desenvolvimento, circulam mensagens sobre assuntos decisórios sobre o funcionamento da escola, divulgam-se materiais pedagógicos digitais, decidem-se calendários, cronogramas de algumas atividades etc.

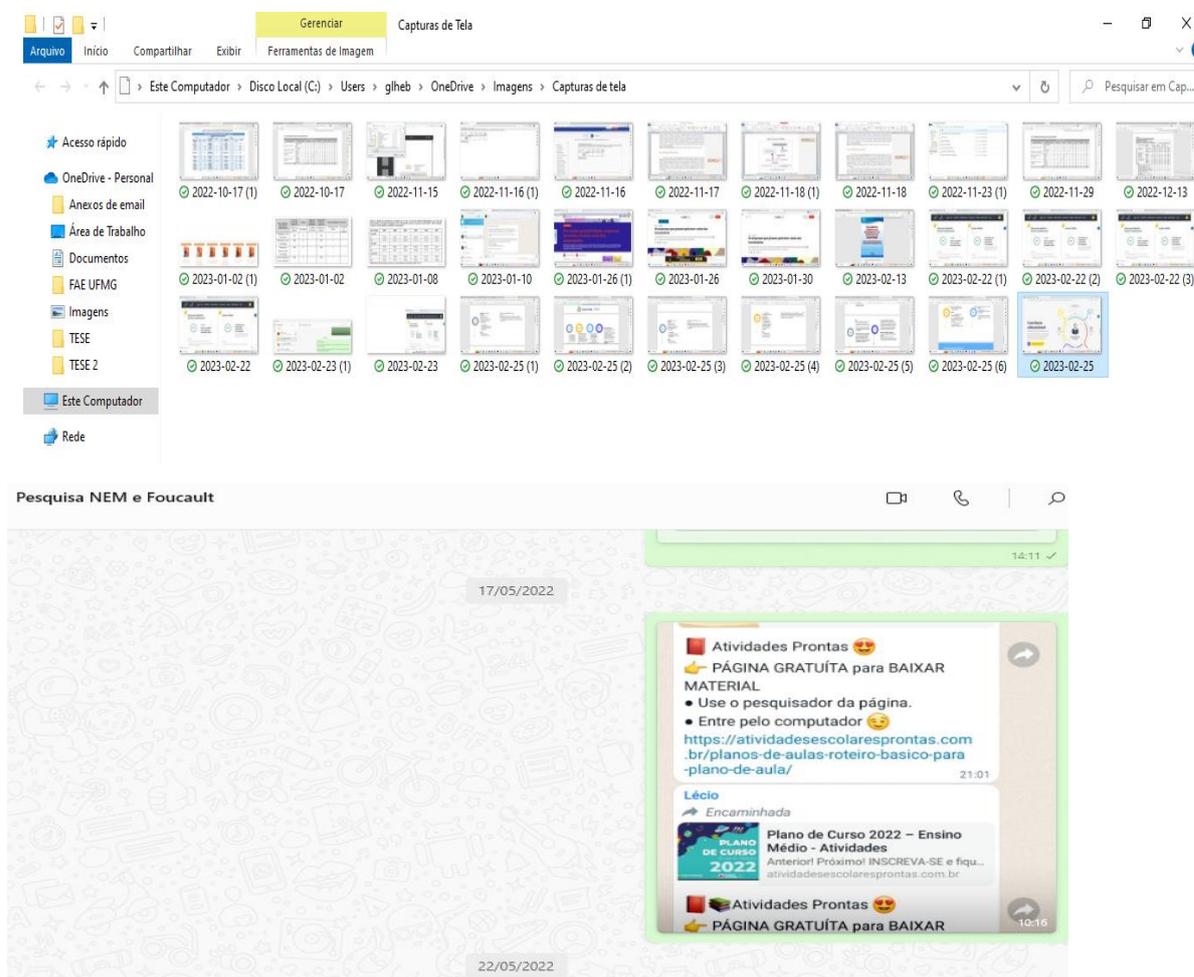
Como integrante desses dois grupos, atentei-me, na condição de pesquisadora, para as mensagens que ali circulavam. Diferentemente do instrumento de Diário de Bordo utilizado como meio de registrar os ditos e situações que espontaneamente surgiam no espaço físico da escola, usei o *notebook* com o sistema operacional *Windows* e o recurso de capturas de telas com o Print Scr para recortar, colar e arquivar as partes do material adquiridas no *WhatsApp*. Selecionei somente as mensagens que julguei importantes para a pesquisa e que pudessem fornecer elementos produtivos para a investigação. Criei um perfil que nomeei de “Pesquisa

---

<sup>19</sup> Isso foi necessário porque há outros grupos que são constituídos por estudantes, professores/as e gestores/as, funcionários/as e pessoas das famílias dos/as alunas/os.

NEM Foucault” no próprio *WhatsApp* e também no *Windows* do *notebook* (Figura 6) para arquivar as capturas de telas. Desse modo, arqueei todo o material tanto no *WhatsApp* como no computador.

**Figura 6: Arquivos da pesquisa**



Fonte: Arquivo pessoal

Portanto, para compor o *corpus* analítico, utilizei o aplicativo de mensagens *WhatsApp* por ser a rede social digital mais utilizada como espaço de comunicação e trabalho. Mas, ao mesmo tempo, capturei, interessadamente, ditos que circulavam na sala dos/as professores/as, nas reuniões pedagógicas, nos encontros semanais de Atividades Complementares (AC). O processo aconteceu simultaneamente, pois não houve a aplicação de uma técnica *online* e depois a outra *offline*. Isso significa que não houve uma investigação no espaço físico institucional e outra na modalidade *online*. Ambas foram realizadas no período entre fevereiro de 2022 a fevereiro de 2023. Registrei em um Diário de Bordo situações que considerei importantes de serem analisadas.

Elaborei um Diário de Bordo no qual anotei, interessadamente, situações do meu cotidiano escolar. O Diário de Bordo serviu como importante instrumento de registro, ao se configurar como uma forma particular de conhecer e me ocupar do espaço da pesquisa como pesquisadora. Os registros foram modos de organizar o que era dito em reuniões improvisadas, com pequenos grupos, que muitas vezes aconteciam na sala de professores/as, nos horários dos intervalos, para discutir situações urgentes que não eram sequer documentadas. Imersa como professora, comumente eu participava dos encontros e fazia parte das conversas que, espontaneamente, surgiam na sala dos/as professores/as. Atentando-me para discontinuidades, interrupções e imprevisibilidades inerentes às instituições escolares, registrei, no Diário de Bordo, trechos de conversas, ações, comportamentos, depoimentos, movimentos e situações que, dado o meu julgamento, estariam relacionadas ao Novo Ensino Médio.

Estive atenta às situações mais simples e cotidianas. Tais situações foram registradas no diário e analisadas na perspectiva de que “na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (Foucault, 2014, p. 63). Considerei que as práticas que ali se dão são manifestações de verdades conduzidas por tecnologias de governo. Logo, fiquei atenta para os modos como essa manifestação acontece no presente contexto Ensino Médio. A intenção dos registros era investigar o currículo do NEM a partir dos ditos e ações dos/as professores/as, ou seja, na ritualização do seu texto. Parti da premissa de que o texto e as práticas observadas são constituídos no discurso, sendo, pois, o próprio discurso.

A observação *OnLife* foi realizada com a autorização dos/as participantes da pesquisa. Ao observar as relações de poder na dupla condição de professora e pesquisadora, estive atenta aos “princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais” (Brasil, Resolução nº 510/2017). Sobre esse aspecto, a realização da observação participante esteve eticamente comprometida com as diretrizes que regulam a ética na pesquisa com seres humanos no Brasil, destacando-se, dentre elas, o “respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas” (idem). A Resolução citada é do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta e fiscaliza pesquisas envolvendo seres humanos.

O meu primeiro contato como pesquisadora inicia-se em uma reunião que inaugura o ano letivo de 2022, na ocasião da jornada pedagógica que, comumente, realiza-se a cada início de ano. Em cumprimento à Resolução do CNS nº 510/2016, aproveitei o momento em que quase a totalidade dos/as professores/as estava presente para solicitar a autorização para a participação na pesquisa e a minha imersão, enquanto pesquisadora, no espaço escolar. Assim

se deu o processo de comunicação do consentimento livre e esclarecido da pesquisa que pode ser realizado conforme a Resolução nº 510/2016 por meio da expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas. Em algumas ocasiões, solicitei a permissão para gravação por meio do aparelho de celular para transcrição posterior.

Como alguns/algumas professores/as não puderam estar presentes no encontro, essa solicitação também foi feita pelo grupo de *WhatsApp*, no qual disponibilizei o projeto de pesquisa aos/às participantes, esclarecendo os objetivos do estudo, bem como a metodologia que seria utilizada. Sendo assim, assegurei aos/às participantes a liberdade de decidir se desejavam, ou não, participar do estudo, por meio de consulta prévia, em que foram explicitados e explicados os objetivos da pesquisa e os procedimentos adotados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Depois esse termo foi impresso e assinado pelas/os participantes. Recebido o apoio e o consentimento de todos/as, a pesquisa foi iniciada no começo do ano letivo de 2022.

Os sujeitos da pesquisa não tiveram os nomes de seus/suas autores/as divulgados. Tampouco percebi a necessidade de utilizar nomes fictícios como sinal de identificar uma suposta autoria. A minha preocupação ao registrar os ditos, as expressões, as mensagens e os acontecimentos observados não era identificar o/a autor/a de determinada fala, “já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (Fischer, 2001, p. 207).

Dessa forma, considerei a função produtiva do discurso. De acordo com Marlucy Paraíso (2014, p. 30), “o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz”. Com base nisso, é importante dizer que, ao observar as relações de poder/saber que produzem o currículo no Novo Ensino Médio, parti da premissa de que “o sujeito é um efeito”. Ao colocar atenção na linguagem, entendi que o sujeito é aquilo que dele se diz. Assim, ao considerar a governamentalidade como conjunto articulado de tecnologias, focalizei nos meios pelos quais o discurso se utiliza para produzir sujeitos de determinados tipos. O foco da governamentalidade é o sujeito, ou seja, é sujeitar o indivíduo, governá-lo. Com essa noção de sujeito, a observação *OnLife* foi usada para localizar as tecnologias que conduzem o sujeito docente, ou seja, as tecnologias que o governam. Governo, como já salientando, é o cruzamento do individual e do coletivo, do ético e do político, das técnicas de si e dos/das outros/as. Por isso, a observação desse currículo foi uma metodologia criada para observar a ação de alguém

sobre outrem, uma vez que uma determinada atuação pode ser modificadora de seu “campo de ação” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 15).

Sustentei-me na premissa de que as práticas seguem certo regime de racionalidade e, por isso, observei ditos, atos, expressões, determinadas situações e acontecimentos, enfim, a “micropolítica de toda ação, conduta, comportamento e atitude de alguém sobre outrem” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 15). Por isso, um detalhe importante foi identificar os saberes que emanam nas coisas pequenas que acontecem no cotidiano das escolas, nas sutilezas dos movimentos, dos acontecimentos. Os saberes se articulam às concepções ligadas aos conceitos que sustentam o neoliberalismo ou, muitas vezes, distanciam-se dessa lógica como um gesto de força ou de “atitude crítica” (Foucault, 1990, p. 5). Em outras palavras, penso que das práticas, das lutas diárias, dos confrontos frente a frente é que emanam os saberes e as verdades, manifestadas nos ditos comuns, nas expressões e nos movimentos que formam o cotidiano.

É importante, também, reconhecer alguns desafios da observação realizada. Estando imensamente envolvida nesse currículo, precisei exercitar um olhar de estranhamento investigativo que me oportunizasse conhecer mais densamente as práticas que, ao mesmo tempo, eu produzia e investigava. Ao exercer duplamente a função de sujeito e pesquisadora, corri o risco de não enxergar elementos de análise por, eventualmente, não conseguir exercer um estranhamento em determinadas práticas. Além disso, corri o risco de privilegiar, exageradamente, uma ou outra técnica nas relações de poder, principalmente, em razão de também estar sendo conduzida por meio das mesmas tecnologias e ser discursivamente produzida nas mesmas relações que pesquisei.

Para tentar equacionar tais desafios, busquei, em Foucault (2009, p. 245), algumas noções metodológicas sobre “como analisar as relações de poder”. Segundo ele, analisar as relações de poder/saber em espaços institucionais tem alto grau de eficácia, pois é aí onde poderemos ver aparecer a forma e a lógica dos mecanismos do poder. Os estudos foucaultianos nos espaços institucionais me permitiram compreender que, embora cada escola e seus sujeitos tenham suas especificidades, as práticas localizadas nas instituições públicas de Ensino Médio são organizadas semelhantemente em razão de estarem orientadas pelas mesmas políticas públicas desenvolvidas pelo MEC.

Evitei conceber as políticas públicas educacionais e as práticas docentes como boas ou ruins, certas ou erradas. Isso traria o emprego de um juízo de valor, até porque os *operadores analíticos* utilizados não me levavam a esse direcionamento. Tendo em vista que meu foco estava nas tecnologias de governo que regulam o currículo e a docência, atentei-me para a multiplicidade das relações de forças, para as lutas e os afrontamentos e, sobretudo, para os

discursos que emanam dessas relações. Esse modo de observar possibilitou a produção de novos efeitos de sentidos. Isso implica dizer que os sentidos que a pesquisa produziu estão articulados com aquilo que consegui ver e significar com as ferramentas teórico-analítico-descritivas com as quais escolhi operar (Paraíso, 2014). Assim também, pode-se dizer que os efeitos de sentidos que esta pesquisa produz fazem parte da luta pelo verdadeiro sentido do Novo Ensino Médio.

Ao fazer esse relato da metodologia da pesquisa, inspirando-me no saber-fazer o bordado *Richelieu*, percebi o que há nas linhas que unem ciência e arte e que a inspiração que “possibilita pesquisar, pode vir de qualquer lugar e em qualquer momento” (Paraíso, 2014, p. 42), como, por exemplo, do bordado. Borrarr as fronteiras que separam ciência, arte ou literatura é entender que “poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos [...] significa também entrar no jogo da disputa por produção de sentidos sem jamais perder a poesia” (Paraíso, 2014, p. 42).

Inspirei-me na “volumetria das linhas sobre o tecido e dos recortes feitos nos tecidos, assemelhando-os às rendas”, tal como Brito (2020, p. 275) define o *saber/fazer* do bordado *Richelieu* para produzir a materialidade empírica da pesquisa. Do mesmo modo, o problema da pesquisa requisitou a produção desse volume de materiais, os quais, depois de recortados, separados e catalogados, foram analisados. Esse processo me possibilitou mapear as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, para a regulação do currículo e da docência em função do discurso empresarial, como apresento na segunda parte desta tese.

*Parte II*  
***DO BORDADO ANALÍTICO: AS TECNOLOGIAS DE  
GOVERNO***

## CAPÍTULO 4 A TÁTICA DE REFORMULAR O ENSINO MÉDIO

E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as **táticas de governo** que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das **táticas gerais da governamentalidade** (Michel Foucault, 2008, p. 145, grifo meu).

O argumento que mobilizou a escrita desse capítulo é que a reforma do Ensino Médio consiste em uma “combinação calculada”, ou seja, uma *tática*, arquitetada por várias instâncias de poder, dentre as quais estão as instituições do poder político (Estado) e as instituições do poder econômico (empresas) funcionando como amplas redes políticas (Ball, 2014). Como dito anteriormente, o termo *tática* é muito utilizado na literatura foucaultiana pelo sentido militar do termo, como aparece, por exemplo, em *Vigiar e Punir*. Mas, como podemos observar na epígrafe acima, ela também aparece na ordem da governamentalidade. E, nesse sentido, “a governamentalidade se caracteriza por utilizar a lei como tática” (Marinho, 2020, p. 92).

Nesta pesquisa se defende a tese de que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares. Argumento que a reforma do Ensino Médio é uma *tática* da governamentalidade neoliberal que se sustenta na *estratégia da precarização* para operar em função do discurso empresarial, acionando as políticas educacionais como *mecanismos e técnicas como a flexibilização curricular* para regular a docência e o currículo do Novo Ensino Médio. O desenvolvimento dos argumentos que me levaram à formulação desta tese encontra-se nos capítulos 4, 5 e 6 nos quais desenvolvo argumentos que se articulam às tecnologias de governo que regulam o currículo e a docência em função do discurso empresarial. No sétimo capítulo, desenvolvo o argumento de que o funcionamento dessas tecnologias encontra limitações no próprio currículo possibilitando a emergência de uma docência questionadora que se manifesta na forma de atitudes críticas.

Para sustentar esta tese, considere os documentos como o resultado de lutas e enfrentamentos, de uma montagem da história, da época e da sociedade que o produziu. A reforma vem sendo subsidiada por uma série de documentos normativos, oficializados para

regulamentar toda uma política educacional direcionada ao currículo e à docência. O modo como as normativas foram produzidas, os interesses em pauta, as disputas, os jogos de poder que envolvem toda a reforma do Ensino Médio me levaram a compreendê-la como um produto de uma “combinação calculada” (Foucault, 2014, p. 165). Analisando a reforma do Ensino Médio a partir das relações de poder mais gerais pela lente da governamentalidade, defendo que a Lei nº 13.415/17 e as demais normativas da reforma, na conjuntura em que foram aprovadas e homologadas, funcionam como uma tática acionada para compor o conjunto de tecnologias de governo que a governamentalidade neoliberal tem utilizado para regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. A grande *tática* foi acionada em 2016, com a imediata e inesperada publicação da MP nº 746/2016 que, depois de se tornar Lei, passou a ser referência para todo o conjunto de normativas elaboradas em função dela.

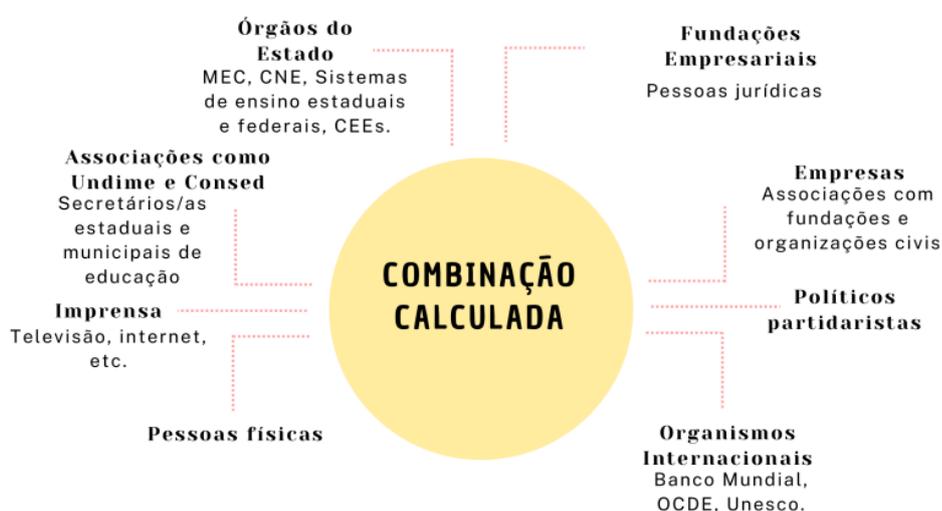
Sendo assim, a reforma do Ensino Médio consiste em um conjunto alinhado de normativas criadas para regulamentar o currículo e a docência. Argumento que a criação desses elementos jurídicos foi resultado de um conjunto de esforços que marcam o engajamento e a parceria de pessoas físicas e jurídicas atuando por meio de entidades, organizações empresariais com o Estado. Mediante essas novas bases legais, uma nova política para a educação de nível médio vem sendo instituída. Isso envolve, centralmente, o currículo e, com base nele, temos mudanças na formação docente, no financiamento, na compra e aquisição de materiais didáticos, como o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e na avaliação com as propostas de mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sendo assim, a *tática* funciona com a produção imediata de normativas que estão vinculadas a toda uma política educacional centrada no currículo.

Considerando o contexto atual do neoliberalismo para entender o funcionamento das tecnologias acionadas pela governamentalidade neoliberal no campo educacional, apresento, neste capítulo, elementos que sustentam o argumento de que Novo Ensino Médio corresponde a uma *tática* acionada para legitimar a articulação entre Estado e o setor empresarial na gestão da educação pública. Diversas pesquisas, tais como a de Carolina Giovannetti e Shirlei Sales (2022, p. 2), mostram a relação entre a reforma do Ensino Médio com “diversos grupos, alguns deles associados a organizações empresariais que se dispõem a tratar a educação escolarizada como um dos seus alvos de atuação”. Abordo, no próximo tópico, como essa articulação vem sendo operada, analisando o engajamento de diversas empresas, fundações e organizações que tiveram participação na elaboração da BNCC e na reforma do Ensino Médio.

#### 4.1 O Novo Ensino Médio: uma *tática* arquitetada em Redes

Aciono a próxima figura para ilustrar o entendimento de que múltiplos atores, como o Estado, instituições privadas, organizações não-governamentais, organismos multilaterais e supranacionais, desencadeariam processos de ordenamento e regulação do currículo e da docência. Portanto, admite-se que a constituição e o funcionamento do Novo Ensino Médio envolvem atores que vão muito além dos membros do Estado, extrapolando as fronteiras dos países.

**Figura 7: Multiplicidade de atores e agentes envolvidos na reforma curricular do Ensino Médio**



Fonte: Organizado pela autora

A elaboração da Figura 7 teve o objetivo de mostrar que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis pela reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, Christian Laval (2016, p. 19) me ajudou a compreender que “o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais, cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções ‘éticas’”. Em suas pesquisas, Stephen Ball (2014) analisou as novas configurações das atuais políticas educacionais. No livro *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, Ball (2014) opera com o conceito de “rede política”, para mostrar a articulação entre diferentes institutos e fundações empresariais atuando na administração da educação pública. O autor analisa a quebra de fronteiras entre o social e o econômico e entre o político e o econômico nas formas de regulação na administração da educação. Para ele, redes políticas e empresariais têm sido criadas para desenvolver modelos de gestão e modos de vidas neoliberais.

Desse modo, a reforma do Ensino Médio me parece ser uma *tática da governamentalidade neoliberal*, por estar relacionada a todo um conjunto de mudanças nas relações de governo, nas quais as formas do governo do Estado são questionadas e impostas a se reorganizar. Admite-se a atuação de novas fontes de autoridade derrubando as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil. Desse modo, há novas vozes e novos canais nas disputas em torno da reforma do Ensino Médio.

Esse entendimento é utilizado para sustentar o argumento de que a tática de reformar o Ensino Médio foi arquitetada por uma complexa e articulada rede política que envolveu diversos agentes. Sustento esse argumento com base em fontes empíricas capturadas em *sites* da organização Movimento pela Base, Movimento “Todos pela Educação” e das Fundações Lemann e Educar. Mostro a seguir como diversos grupos empresariais se articularam em função da produção da BNCC e da reforma do Ensino Médio e continuam trabalhando em prol da implementação do Novo Ensino Médio. Para tanto, começo utilizando capturas da tela dos *sites* “Movimento pela Base” e “Todos pela Educação”.

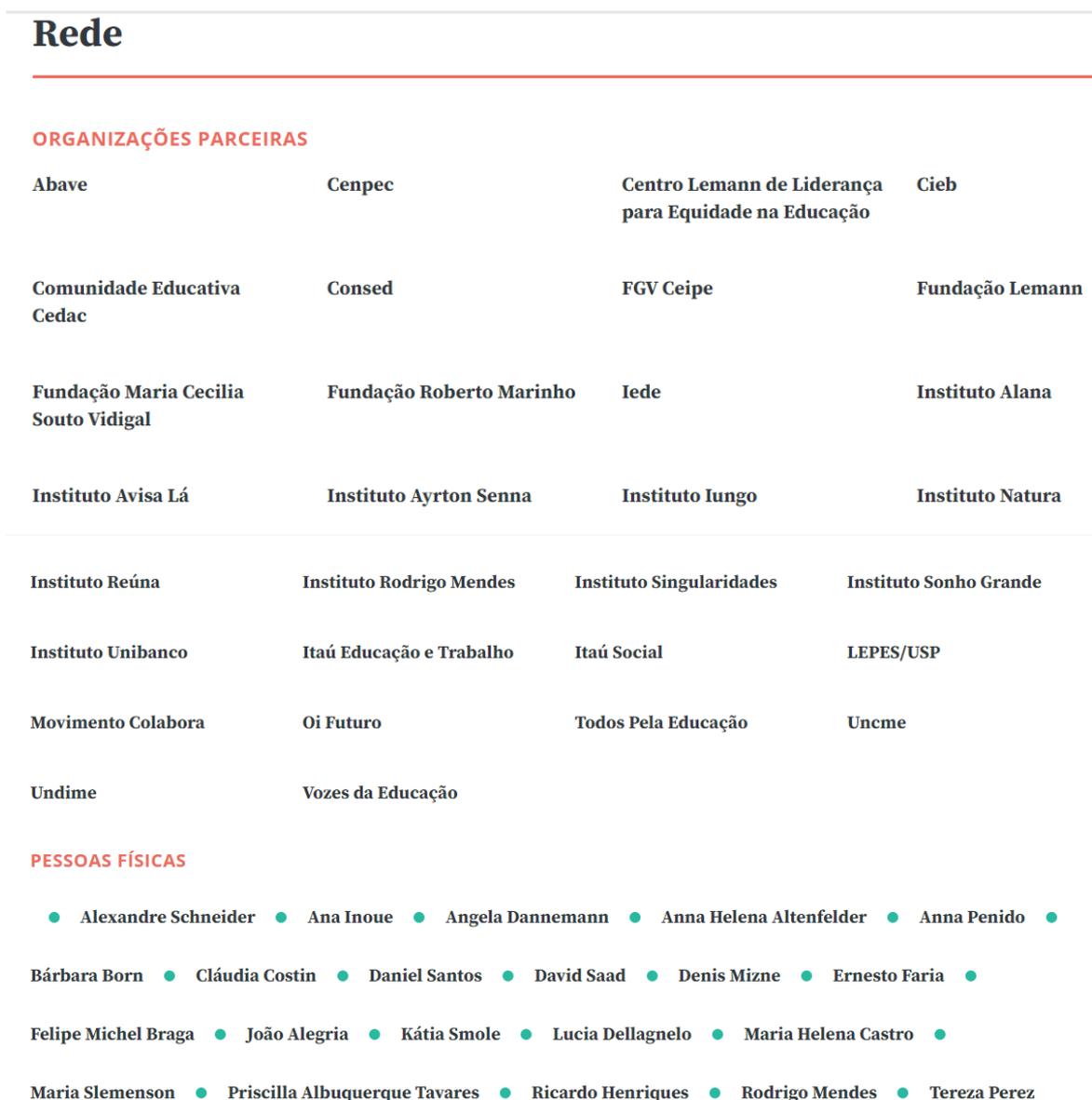
**Figura 8: Movimento pela Base**



O “Movimento Pela Base” é uma organização que se apresenta como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, dedica-se a apoiar e a monitorar a construção e a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. A organização é constituída por um “conselho consultivo” integrado por pessoas físicas ligadas a associações e fundações empresariais, tais como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e o Itaú Educação e Trabalho. Há também um conselho fiscal e deliberativo constituído por fundações empresariais, como Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo e Fundação Maria Cecília

Souto Vidigal. Dentre os/as financiadores/as do movimento, está a Fundação Roberto Marinho, uma das mais conhecidas nacionalmente. Na Figura 8, podemos observar as empresas, associações e fundações parceiras, bem como algumas pessoas físicas engajadas no “Movimento pela Base”.

**Figura 9: Empresas atuando na implementação da BNCC e do NEM**



Fonte: Movimento pela Base

A Figura 9 retrata as fundações e as associações que compõem o “Movimento pela Base”. É possível perceber que esse “Movimento” é organizado por uma rede de parceiros. Depreende-se que o trabalho de parceria envolve empresas e fundações, mas também pessoas físicas e associações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A Undime, que se

apresenta como uma associação civil sem fins lucrativos, é formada por dirigentes municipais de educação. Já o Consed reúne secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal. Ambas as associações estiveram à frente da elaboração da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Representantes de ambos os órgãos participaram da elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Tais associações fazem um trabalho articulado com as fundações empresariais que se organizam em movimentos e orientam a elaboração dos currículos estaduais e municipais com base na BNCC. Essas associações e fundações são também representadas em organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Verifica-se, assim, que há uma articulação muito consistente entre várias instâncias de poder, o que leva a defender o argumento de que a reforma do Ensino Médio consiste em uma tática arquitetada entre instituições do poder político (Estado) e as instituições do poder econômico (empresas) funcionando como amplas redes políticas (Ball, 2014). Esse argumento pode ser comprovado na próxima Figura, a qual expressa como o “Movimento pela Base” descreve como atua e com qual objetivo.

**Figura 10: Organização em rede**

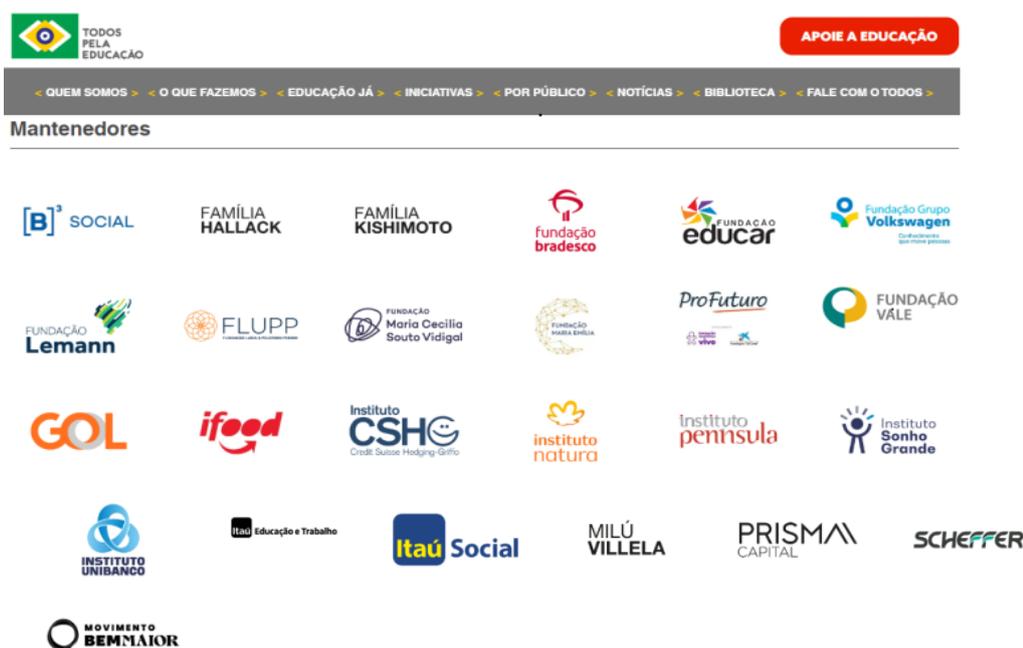


Na Figura 10, podemos observar que o “Movimento pela Base” atua articulando **“atores diversos em uma rede ampla para o avanço da implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio”**. Eis que, no próprio material digital produzido pela entidade, percebe-se a sua mobilização para a elaboração e a operacionalização da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Isso demonstra que o trabalho articulado e em rede defendido e organizado pelos/as membros/as do “Movimento” parece dizer de uma nova configuração da gestão educacional. Essa nova configuração está vinculada ao que Christian Laval (2019) e Guy Standing (2014), em diferentes perspectivas teóricas, chamaram de “mercadorização da educação”. Esse processo se dá de diferentes formas, segundo os autores, mas, nesse caso, ele se manifesta nos modos como as empresas têm participado da gestão das políticas educacionais

e ingressado na educação pública, exigindo reformas curriculares. As empresas criam fundações que atuam como espécie de filantropia e se articulam em movimentos nacionais e transnacionais. Parecendo atuar “filantrropicamente” por meio desses movimentos e fundações, as empresas se colocam disponíveis a “ajudar” na administração dos órgãos públicos, colocando-se à disposição para trabalhos de consultoria da gestão educação e fornecendo materiais pedagógicos. Nesse sentido, diversas fundações e grupos empresariais se articulam apoiando ou mobilizando a criação de organizações apelidadas de “Movimentos” que dizem lutar para “**garantir educação de qualidade e para todos**” (Figura 8).

Além do “Movimento pela Base”, o *site* do movimento “Todos pela Educação” também nos fornece elementos para sustentar a tese de que a reforma do Ensino Médio é uma tática que foi arquitetada por uma complexa e articulada rede política que envolveu diversos agentes. Na sequência, temos print do *site* do “Todos pela Educação” que revela o quantitativo de entidades que compõem esse movimento.

**Figura 11: Empresas que financiam o movimento “Todos pela Educação”**



## Apoiadores



Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br>

Além das figuras acima, apresento também os EXCERTOS 3, 4, 5 e 6 para comprovar o argumento de que há uma complexa e articulada rede que foi criada para mobilizar a elaboração da BNCC e a reforma do Ensino Médio.

## EXCERTO 3 - “Todos pela Educação”.

Somos uma organização da **sociedade civil** com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, **não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado.**

Fonte: Site do grupo, disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

## EXCERTO 4

Cerca de 80% das crianças e jovens estão matriculados em escolas públicas no Brasil. **Trabalhar junto ao setor público, apoiando gestores educacionais em seus desafios, é a melhor estratégia para impulsionar a educação com qualidade em escala.** Apoiamos alunos, professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos **para levar a rede de ensino pública do país a um patamar de excelência.**

Fonte: Disponível em: <<https://fundacaoemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>> Acesso em: 31 mar. 2023.

## EXCERTO 5

**Apoiamos organizações e fazemos parte de coalizões e movimentos que buscam garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo o Brasil: Movimento pela Base, Educação Já, Instituto Reúna e Nova Escola.** Trabalhamos em articulação com Consed e Undime **no monitoramento do avanço da implementação da BNCC. Produzimos insumos técnicos e orientações para orientar gestores públicos** e ainda atuamos com instituições de pesquisa de ponta no Brasil e no exterior para avaliar a implementação da BNCC e propor recomendações.

Fonte: Disponível em: <<https://fundacaoemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>> Acesso em: 31 mar. 2023.

## EXCERTO 6

Atuamos em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. Apostamos em dois momentos importantes da mesma trajetória: **pessoas com formação educacional de qualidade** que podem **se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país.**

Fonte: Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>> Acesso em: 31 mar. 2023.

Analisando as Figuras e os EXCERTOS apresentados se verifica que o movimento intitulado “Todos pela Educação” se apresenta como uma organização da “**sociedade civil**”. Percebe-se o uso do pronome “**Todos**” no título que, quando associado à expressão “**sociedade civil**”, parece ser utilizado para mostrar que o movimento reivindica uma questão de interesse social que é a qualidade da educação. Entendo que, ao anunciar que o objetivo do movimento é “**mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil**”, a organização busca mostrar que sua reivindicação é legítima. A legitimidade está no sentido de esse objetivo ser de interesse social que se traduz numa luta que é de “**Todos**”. Além disso, o engajamento da organização em querer “**mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil**” também é, constitucionalmente, legítimo se considerado que a educação no Brasil é “direito de todos e dever do Estado e da família”, que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, CF, 1988). Verifica-se que a legislação não diz que a educação pública é também dever das empresas, e sim do Estado e da família. Mas, se considerarmos que o Estado não é em si mesmo uma fonte autônoma de poder, a educação institucionalizada pública não será de total responsabilidade do Estado, o que dá abertura para que outras fontes de poder disputem o seu controle, pois, como disse Foucault (2021, p. 109), o “Estado não é um universal, o Estado não é em si mesmo uma fonte autônoma de poder”.

Conforme Christian Laval (2019), a escola pública é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta pelo verdadeiro e, nesse sentido, as relações de forças que se estabelecem no presente momento parecem traduzir-se numa luta dos grupos empresariais pela participação na administração da educação e das práticas escolares. É uma luta que esse setor tem travado com entidades sindicais, grupos de pesquisas, universidades públicas, movimentos sociais que entendem a reforma do Ensino Médio como a negação do direito à escola pública de qualidade aos/às estudantes das classes populares.

Voltando ao exposto no EXCERTO 3, é possível verificar que a organização “Todos pela Educação” explica como se mantém financeiramente: “**O Todos é mantido por doações de pessoas, empresas, institutos e fundações. Essas contribuições podem ser dar em**

**dinheiro ou serviços**”. Com essa redação, fica parecendo que a entidade é um movimento popular que se articula às empresas, suas instituições e fundações, somente para financiar a luta por uma educação pública de qualidade. Assim, quando articulamos as Figuras 9, 10 e 11 com o EXCERTO 4, fica evidente que as empresas financiam um movimento que luta em prol da educação pública, deixando claro que esse movimento é uma organização da **“sociedade civil”** apoiada pelo setor empresarial. Contudo, entendo ser o contrário, são as empresas que se apoiam em movimentos como o “Todos pela Educação” para participar da gestão das políticas públicas educacionais. Elas produzem conteúdos e discursividades que dizem de lutas por uma educação de qualidade, sustentando-se em torno dessa verdade para produzir aceitabilidade da sociedade civil.

No EXCERTO 4, o fragmento escrito no site da Fundação Lemann deixa isso evidente quando diz: **“Apoiamos organizações e fazemos parte de coalizões e movimentos que buscam garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo o Brasil: Movimento pela Base, Educação Já, Instituto Reúna e Nova Escola”**. O EXCERTO 4 foi extraído do *site* da Fundação Lemann. A fundação revela o seu apoio a organizações que **“buscam garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo o Brasil”**. Ela é uma entidade ligada ao setor empresarial, ativamente engajada no Movimento pela Base e na reforma do Ensino Médio. No *site* da Fundação Lemann, especificamente, no *link* intitulado “políticas educacionais”, verifica-se que o interesse da entidade é na participação da educação pública como um todo, fazendo parte de coalizões com outros grupos, tais como Educação Já, Instituto Reúna e Nova Escola.

Voltando ao EXCERTO 3, o grupo “Todos Pela Educação” se autodescreve como uma organização que não tem fins lucrativos e nem ligação com partidos políticos, como se pode verificar nos trechos: **“somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública”** [...] **“Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado”**. Esses trechos parecem sinalizar que aquilo que provém diretamente do Estado não merece crédito, mas aquilo que é financiado pelas empresas parece ter legitimidade. Esse aspecto é uma marca do neoliberalismo, cuja governamentalidade promove o descrédito no público e a legitimidade ao modelo empresarial. Suas tecnologias de governo induzem a crença de tudo que vem do setor privado parece funcionar melhor, com mais qualidade e eficiência. Com isso, a divulgação dos princípios da qualidade e eficiência do setor empresarial são reproduzidas como verdades que passam a funcionar como “regimes de verdade”.

O mesmo se pode dizer das empresas que aparecem nas Figuras 9 e 11, como a Fundação Educar. Na Figura 12, logo abaixo, podemos verificar as empresas mantenedoras dessa fundação. Todas ligadas ao Grupo DPaschoal.

#### EXCERTO 7 – FUNDAÇÃO EDUCAR

A Fundação Educar DPaschoal foi criada em 1989 e é o investimento social privado da Companhia DPaschoal. O projeto investe na educação para a cidadania como estratégia de transformação social gerando valor compartilhado nas comunidades do Brasil.

Fonte: <https://www.dpaschoal.com.br/cia-dpaschoal>

### Figura 12: Fundação Educar Mantenedores

As empresas mantenedoras da Fundação Educar são todas da Companhia DPaschoal de Participações.



Fonte: <https://fundacaoeducar.org.br/nossa-historia/>

A Figura acima é um Print do *site* da Fundação Educar que destaca as empresas que financiam essa entidade. Ela é mantida por empresas da Companhia Dpaschoal Participações que, por sua vez, é uma das instituições do grupo empresarial Dpaschoal, formado por um conjunto de empresas ligadas, principalmente, ao setor automotivo, como também à produção de cafés. Os projetos dessa fundação visam “contribuir com o 4º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável”, como aparece no *site* <https://fundacaoeducar.org.br/proposito>. A Fundação Educar Dpaschoal é apresentada como um investimento social privado, criada para investir na **educação para a cidadania como estratégia de transformação social gerando valor compartilhado nas comunidades do Brasil.**

Ball (2014) observou que movimentos filantrópicos se apresentam como salvadores da melhoria da qualidade da educação, atuando politicamente, como que representando uma sociedade civil organizada e se responsabilizando, enquanto terceiro setor, pela educação pública. Observa-se a diversidade de participantes de agentes envolvidos tanto na venda de produtos como na doação, atuando como filantropia em diferentes contextos, como é o caso da Fundação Educar. Esse argumento também pode ser comprovado pela Figura a seguir.

**Figura 13: Fundação Educar**

Fonte: <https://fundacaoeducar.org.br/como-atuamos-cooperar-com-o-social/>

Na Figura acima, é possível verificar o modo como a Fundação Educar se autodescreve, assumindo que seu campo de atuação é em rede. Além da doação de materiais como aparece no *site*, a fundação atua fornecendo ideias, avaliando e premiando serviços, oferecendo suporte pedagógico e assessoria jurídica a gestores. De acordo com Ball (2014), essas entidades atuam por meio de um novo tipo de privatização do setor público. Elas retiram desse setor os seus serviços, vendendo soluções práticas em vias de colaboração de vários tipos. O autor percebeu que essas empresas, por meio dessa “nova filantropia”, têm ingressado no mercado de serviços educativos, pois nele encontraram uma excelente oportunidade de investimentos e lucros. Nesse sentido, a educação é vista como um terreno de possibilidades econômicas lucrativas que privilegia, direta ou indiretamente, as soluções privadas para resolver problemas públicos (Ball, 2014).

Esse material empírico capturado dos *sites* dos “Movimento pela Base” e “Todos pela Educação”, mostrando as empresas e fundações que os financiam, tais como a Lemman e a Educar, são elementos que comprovam os interesses e as disputas de grupos empresariais sobre formulação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, para regular o currículo e a docência. Esses grupos criam fundações elaborando o que Ball (2014) chamou de “nova filantropia”. Funcionando em rede, o autor argumenta que essa “nova filantropia” atua como direcionadora do dinheiro para as causas sociais, ou como consultoras, assessoras, orientadoras ou avaliadoras da educação. De acordo com o autor, a participação dessas entidades chega ao nível de elaboração de currículo, da pedagogia e do sistema de avaliação e premiação de professores/as e alunos/as.

Desse modo, a reformulação dos currículos é uma abertura de espaço para a participação das empresas na administração do serviço público. No EXCERTO 5: **“Trabalhar junto ao setor público”** mostra a relação de parceria entre Estado e instituições empresariais. Essa parceria pode ser explicada conforme a ótica foucaultiana da economia. Para Foucault (2021), a economia é um jogo que se desenvolve entre parceiro e toda a sociedade é permeada por esse jogo. Os parceiros desse jogo podem ser entendidos como as diferentes esferas de governo do Estado e do setor privado no conjunto das relações micro e macro de poder. Nesse sentido, há um interesse das empresas em adequar a escola à razão econômica neoliberal, para produzir **“pessoas com formação educacional de qualidade”** e **“tornar líderes preparados e engajados”** conforme sua lógica.

Verifica-se, por meio da frase, **“produzimos insumos técnicos e orientações para orientar gestores públicos”** (EXCERTO 5), como a Fundação Lemann se coloca como parceira do serviço público, mostrando aos/às gestores/as da educação que essa entidade pode ajudar a resolver os problemas. Assim, em conformidade com o modelo de gestão utilizado pelo setor privado, o interesse é que as políticas educacionais passem a ser administradas por esse setor, pois, assim, serão levados para os espaços escolares os saberes e as verdades produzidas nas empresas. Defende-se que, se as instituições públicas, como as escolas, forem operadas por valores e modelo da empresa, a nova gestão da prática de governo será eficiente. Isso nos leva a entender que a questão não é somente econômica, ela diz também de um interesse das empresas pelo governo dos indivíduos.

Nas expressões **“pessoas com formação educacional de qualidade”** e **“tornar líderes preparados e engajados”** do EXCERTO 5, podemos perceber o interesse da organização Lemann também no indivíduo, especialmente, no/a docente. Atuar na formação de pessoas (professores/as e gestores/as) apoiando na gestão das políticas públicas e da capacitação de líderes mostra o interesse não somente para que o Estado adote práticas do mercado autorregulado, como também em oferecer modelos de comportamento para os indivíduos. Nesse sentido, o currículo e a docência devem ser continuamente regulados em conformidade com o sentido empresarial de eficiência e qualidade. As empresas, fundações e entidades que apoiam os movimentos aqui citados e, logo, o engajamento desses grupos na reforma do Ensino Médio não parecem interessadas somente no próprio lucro ou na diminuição das obrigações do Estado, como defendem outras perspectivas teóricas.

Argumento que participação das empresas na elaboração e operacionalização da BNCC e do Novo Ensino Médio são manifestações das tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea. Nessa racionalidade circula a verdade de que o

modelo de gestão empresarial é mais eficiente do que a gestão estatal. A maior crítica que os neoliberais fazem do Estado é quanto à sua falta de eficácia. Nesse sentido, o mundo empresarial produz um diagnóstico de falência do Estado, prepara terreno para a venda de soluções rápidas e eficientes da iniciativa privada (Ball, 2014), pressionando o Estado para que as organizações empresariais apoiem seus **“gestores educacionais em seus desafios”**. Daí nascem organizações responsáveis por avaliar a produtividade e a eficácia das instituições do Estado. As empresas apoiam-se nos resultados produzidos por essas organizações para legitimar a verdade que aquilo que é público é ineficiente e mostra-se disponível para **“trabalhar junto”, “apoando”** os indivíduos diretamente engajados na educação (gestores/as e professores/as).

Aqui, as discussões de Ball (2014) ajudaram a compreender essa nova forma de governança do neoliberalismo atual. O autor tematiza o modo peculiar de privatização dos bens públicos operado pelas redes políticas empresariais que se colocam como as salvadoras das ações “ineficientes” do Governo do Estado. Visando evitar essa suposta “ingovernabilidade”, o neoliberalismo atua por meio da aliança entre as normas de mercado e o rompimento das fronteiras entre o social e o econômico e o político e econômico (Ball, 2014). Nessa lógica, os valores políticos são substituídos pelo discurso produzido nas relações de poder empresariais, como eficiência, flexibilidade e liberdade individual. Portanto, o engajamento do setor empresarial na reforma do Ensino Médio não sinaliza uma certa “fobia do Estado” (Foucault, 2021, p. 108), mas parece também reivindicar a participação na administração das políticas educacionais que, historicamente, são controlados pelo Estado, tendo, por objetivo, a regulação do currículo e da docência.

Considerando a governamentalidade neoliberal, a atuação das redes políticas diz de uma “transformação da ação pública” (Dardot; Laval, 2019, p. 272). Como vimos, esse processo não se dá, exclusivamente, pelas privatizações das empresas e instituições estatais ou pela chamada “retirada” do Estado, mas também pela disposição e proliferação dos domínios empresariais nos espaços públicos. Assim, a racionalidade neoliberal faz do Estado um “instrumento encarregado de reformar e administrar a sociedade para colocá-la a serviço das empresas” (Dardot; Laval, 2016, p. 274). Nos EXCERTOS 6, é possível perceber que a Lei nº 13.415/17 regulamenta a participação do setor privado na formação dos/as estudantes de escola pública, possibilitando que parte do Ensino Médio seja ofertada por meio do ensino a distância, tanto na formação geral quanto na formação profissionalizante do Ensino Médio a distância.

## EXCERTOS 8 – Lei nº 13.415/17

Art. 36 § 8º - **A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.**

...

Art. 36 § 10 - Além das formas de organização previstas no art. 23, o **ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.**

§ 11 Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, **os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:**

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de **educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.**

## EXCERTO 9 - Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

[...] parte da carga horária pode ser cumprida em outros espaços de aprendizagem, em instituições parceiras, devidamente credenciadas pela SEC e de acordo com normatização do Conselho Estadual de Educação (CEE). **Essas atividades podem ocorrer de forma presencial ou à distância, mediada ou não por tecnologia [...].**

(DCRB, BAHIA, 2022, p. 87).

## EXCERTO 10 - Diretrizes Curriculares Nacionais/Ensino Médio (2018)

No Capítulo II/ Art. 17 e § 13 diz que:

As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

(BRASIL, 2018a, p. 11).

No Capítulo II/ Art. 17 e § 15 diz que:

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo [...].

(BRASIL, 2018a, p. 11).

No Capítulo II/ Art. 17 e § 5 diz que:

Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.

(BRASIL, 2018a, p. 10).

Na medida em que a **oferta de formação técnica e profissional pode ser realizada em parceria com outras instituições**, que as **“atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total”** e que **“os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”**, verifica-se que a Reforma do Ensino Médio regulamenta as relações público-privadas nos espaços escolares. Tal regulamentação está presente nas normativas do Novo Ensino Médio possibilitando que o/a estudante possa cumprir parte da carga horária do curso em outros espaços institucionais diferentes da escola onde está matriculado/a. Fica evidente, com essa regulamentação, que o setor empresarial está autorizado a participar da formação do/a aluno da rede pública, constatando o argumento de que a reforma do Ensino Médio consiste em uma **“combinação calculada”**, arquitetada por várias instâncias de poder para fazer circular nas escolas o *discurso empresarial*.

Esse aspecto é uma das evidências que mostra o interesse dos grupos empresariais pela reforma do Ensino Médio e por que esses grupos criam fundações para funcionar como nova filantropia, apoiando movimentos que dizem lutar pela qualidade da educação pública. Os trechos dos documentos trazem elementos que possibilitam constatar que o engajamento de setores empresariais e a formação de **“coalizões e movimentos que buscam garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada”** é marca da governamentalidade neoliberal. Trabalhando em rede liderada por grupos empresariais, diversos agentes, como associações e o próprio Estado, é acionada a tática de reformar do Ensino Médio para regular o currículo e a docência sob os preceitos de uma nova governança.

Por diversas vezes essa forma de governança foi imposta por meio da força para romper radicalmente com a tendência intervencionista do Estado a serviço dos interesses sociais (Dardot *et al.*, 2021, p. 89), evidenciando o caráter antidemocrático do neoliberalismo. As análises neoliberais empreendidas por Wendy Brown (2019) e pelos estudiosos franceses Dardot *et al.* (2021) mostram que o neoliberalismo opera por meio do desmantelamento do Estado Social e não cede diante da pressão dos interesses sociais sendo, se necessário, reprimir por meio da violência todos/as que possam prejudicar o funcionamento eficaz do mercado.

Foi exatamente nesse contexto que a *tática* de reformar o Ensino Médio foi arquitetada pela articulação entre o setor privado e órgãos do Estado como já apresentado na primeira parte desta tese. Ao acionar uma MP (MP nº 746/16) de caráter urgente num contexto, politicamente, conturbado e, num curto espaço de tempo, já termos a Lei nº 13.415/17, percebe-se que havia ali um conjunto de forças políticas e econômicas trabalhando em prol da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Como vimos, Foucault afirma que uma *tática* é uma espécie de “combinação calculada”, acionada num momento oportuno. No caso da reforma do Ensino Médio, essa *tática* foi acionada no contexto em que diversas esferas governamentais se articulam tornando “o Estado uma esfera regida por regras de concorrência e submetida à exigência de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas” (Dardot; Laval, 2016, p. 272). O Estado é visto como uma “unidade produtiva” (idem, p. 277), colocada sob o “controle de um conjunto de instâncias supragovernamentais e privadas que determinam os objetivos e os meios da política que deve ser conduzida” (idem). Nas relações de poder que se estabelecem entre o Estado e essas instâncias, vimos que, no contexto da reforma do Ensino Médio, existem grupos e fundações empresariais que disputam espaços para organizar, classificar e administrar as práticas escolares.

Diante do contexto e análises apresentadas sobre o interesse do setor empresarial pela gestão das políticas educacionais, entendo que a versão da BNCC homologada e publicada pelo Estado em 2018 (BNCC-EM), a MP nº 746/16, a Lei nº 13.415/17 e todo um conjunto de normativas criadas a partir desses documentos fazem parte da *tática* de reformulação curricular que implica a própria reforma do Ensino Médio, com vista a legitimar a participação do terceiro setor na regulação do currículo e da docência. A reformulação curricular só foi possível graças a um conjunto de forças que foram empreendidas para que a *tática* fosse acionada. Esse conjunto de forças envolve a questão jurídica com a publicação das normativas. Na perspectiva foucaultiana, as formas jurídicas constituem parte das tecnologias de poder, nomeadas de “tecnologias jurídicas” (Foucault, 2021, p. 69). Segundo Foucault (2014), não se trata de impor uma lei, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar diversos meios para que as leis sejam seguidas. Ele diz que “a lei não é certamente o instrumento principal” (Foucault, 2014), mas ela é uma tecnologia de poder crucial para o funcionamento de outras tecnologias. Nessa linha de pensamento, Tiago Mota (2021) entende as formas jurídicas, em Foucault, como práticas desempenhadas não somente nas instituições judiciárias, mas também no interior de diversos outros tipos de instituições e até mesmo fora delas, podendo se efetuar isoladamente ou em conexão com outras práticas sociais ou de poder. Sendo assim, as formas jurídicas não representam somente as práticas penais, mas também os procedimentos, as regras quase

empíricas, o conjunto das técnicas dos jogos de controle (Mota, 2021). Isso significa que o poder não está localizado exclusivamente nas formas jurídicas, as quais são somente mais um elemento do conjunto de *tecnologias* da governamentalidade. Essas tecnologias foram acionadas para legitimar o conjunto de forças investidas em prol da reformulação do currículo do Ensino Médio, uma vez que é esse currículo o instrumento pelo qual o discurso empresarial é distribuído. Sendo assim, ao considerar o contexto histórico político em que se deu a elaboração e a oficialização das normativas do Novo Ensino Médio e os esforços e as lutas travadas em função dessa reformulação do currículo, entendo que uma *tática* foi acionada para autorizar o *discurso empresarial* no Ensino Médio.

Há um alinhamento e uma unidade sobre o que a governamentalidade neoliberal tenta difundir sobre educação e Ensino Médio. Por isso, o vocabulário e a gramática distribuídos por meio dos documentos oficiais apresentam verossimilhança e concomitância. No campo do direito, verossimilhança relaciona-se a um poder de convencimento elevado pelo fato de ter a lei vinculada à persuasão. Nesse sentido, entende-se que a coerência entre os ditos, as expressões, os conceitos, enfim, os saberes e as verdades produzidas nessas relações jurídicas tenham um efeito persuasivo. Sendo assim, há um nexos, uma harmonia entre as instâncias que se manifestam no conjunto de forças para que fizessem uma “combinação calculada” (Foucault, 2014c, p. 165), ou seja, acionassem uma *tática* para que o objetivo fosse atingido.

A legitimidade dos documentos da reforma do Ensino Médio se dá também em função da concomitância. Esse conjunto múltiplo de instâncias investiram esforços simultâneos para a publicação de normativas referentes a cada política educacional, como veremos mais adiante: formação docente, gestão e financiamento, produção e aquisição de livros e materiais didáticos, avaliação etc. Foi considerando o acionamento das formas jurídicas, a astúcia da verossimilhança e da concomitância entre as normativas que a noção de *tática* foi utilizada na pesquisa. Essa simultaneidade e urgência na elaboração dos documentos são formas de aproveitar o momento oportuno e propício. Como vimos, esse conjunto de documentos aparece em um cenário de enormes dificuldades e incertezas, de crises econômicas e políticas. Por isso, não é possível desvincular a reforma do Ensino Médio do contexto em que foi dado o Golpe de 2016.

Depreende-se da análise aqui empreendida que o neoliberalismo contemporâneo opera na educação pública, por meio de diversos agentes. Guiados pela racionalidade neoliberal, houve uma articulação envolvendo diferentes instâncias de poder assessorando e investindo de múltiplas maneiras na elaboração emergencial de conjunto de textos oficiais que, dado o contexto de produção, foram considerados uma *tática* da *governamentalidade neoliberal*

contemporânea para regulação do currículo e docência do Ensino Médio. Sendo assim, é possível afirmar que as novas formas de parcerias do Estado com as instituições privadas e organismos não governamentais não revelam a retirada, a ausência ou a minimização do Estado, mas a sua reconfiguração por meio da proliferação dos discursos empresariais nos espaços públicos. Nesse sentido, a privatização da educação não se dá apenas pela privatização de órgãos públicos ou pela parceria público-privada, mas pela entrada e circulação do discurso empresarial nas escolas e no currículo. No tópico a seguir, mostro quais procedimentos foram utilizados para justificar o acionamento dessa *tática*.

#### **4.2 Os procedimentos utilizados para justificar o acionamento da *tática***

Em 1978, no curso *Segurança, Território e População*, Michel Foucault (2008) afirma que a “arte de governar” da razão do Estado esteve associada a todo um conjunto de análises e saberes, produzidos pela estatística, que, para ele, é a ciência do Estado. Em 1980, no curso *O governo dos vivos*, Foucault (2014a) destaca que há uma estreita relação entre o exercício do poder com a manifestação da verdade sem a qual não é possível governar. Segundo ele, o/a governante fundamenta “suas ações, suas opções, suas decisões a um conjunto de conhecimentos verdadeiros, de princípios racionalmente fundados ou de conhecimentos exatos [...]” (Foucault, 2014a, p. 14). Sendo assim, a verdade se manifesta nas práticas discursivas por meio de procedimentos e *técnicas*. Por isso, neste tópico, começo falando dos procedimentos utilizados para justificar a *tática* de reformar o Ensino Médio. Como veremos a seguir, esses *procedimentos* são diversos, podendo ser verbais ou não verbais.

Dados estatísticos, reflexões e análises que mostram indicadores de aprendizagem dos/as alunos/as são exemplos de alguns procedimentos de manifestação de verdades. Análises e reflexões estatísticas utilizadas para justificar o acionamento da *tática* de reforma o Ensino Médio tiveram o objetivo de incitar a descrença no currículo do Ensino Médio antes da reforma. Esses dados e o modo como eles foram analisados produziram uma verdade sobre a ineficiência dessa etapa de ensino. Para justificar a promulgação da Lei nº 13.415/17, esses procedimentos foram acionados para fundamentar a ação do Governo do Estado, para convencer que o modelo curricular anterior à reforma não garantia a melhoria dos indicadores de aprendizagem nacionais e internacionais (IDEB e Pisa, por exemplo). A utilização desses procedimentos aparece na materialidade analisada a seguir:

## EXCERTOS 11 - RESULTADOS DE AVALIAÇÃO

Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP **evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.**

\*

O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

\*

Nos resultados do SAEB, **o ensino médio apresentou resultados ínfimos.** Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, **houve uma queda** de 5,3% no desempenho em matemática neste período. **Os resultados tornam-se mais preocupantes,** observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 - uma redução de 8%.

\*

Neste período, o Brasil passou pela democratização da educação, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, **a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.**

\*

Essa **realidade piora**, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, **mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática.**

\*

**O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado**, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015.

Esses fragmentos fazem parte do texto Exposição de Motivos que acompanhou a Medida Provisória nº 746/2016 no qual o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 2016, apresenta ao Presidente Michel Temer as justificativas para a aprovação da reforma do Ensino Médio. Percebe-se que dados estatisticamente analisados evidenciaram “**resultados aquém do mínimo previsto**”. As justificativas apresentadas parecem mostrar que o currículo é o instrumento responsável pelo qual o “**ensino médio apresentou resultados ínfimos**”, “**preocupantes**”. Verifica-se ainda nos EXCERTOS que dados e análises dos indicadores educacionais foram utilizados para mostrar que o modelo de Ensino Médio antes da reforma estava desgastado e não funcionava, “provando” que essa etapa de ensino precisava de uma reforma, o que justificou, no ano de 2016, a ação do Governo Temer.

Nos EXCERTOS a seguir, podemos verificar que as análises realizadas com base nos dados e cálculos apresentados justificavam a necessidade de reformular o currículo do Ensino Médio, segundo os/as elaboradores/as da reforma:

#### EXCERTOS 12 – CRÍTICA AO CURRÍCULO ANTERIOR

**Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.**

\*

[...] **um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências**, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

\*

[...] **o ensino médio brasileiro está em retrocesso**, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável.

\*

**É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias.** Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.

Fonte: Exposição de motivos da MP 746/2016

## EXCERTOS 13 – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA BNCC

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, **em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes.**

\*

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, **a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo** na garantia do direito à educação.

Fonte: BNCC

Ao expor os motivos pelos quais o Ensino Médio precisava ser reformulado, o Ministro Mendonça Filho afirmou que o currículo do Ensino Médio era **“extenso, superficial e fragmentado”**, o que explica “ínfimos” resultados do Ensino Médio no IDEB (Brasil, 2016). O texto do documento divulga evidências capazes de comprovar que o modelo de currículo era **“um modelo prejudicial que não favorece [ia] a aprendizagem e induz os [as] estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências”**, que o **“Ensino Médio brasileiro está [va] em retrocesso”** e que o **“Brasil é o único País do mundo que tem [tinha] apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias”**. Na mesma direção de seu antecessor, o Ministro Rossieli Soares, no texto de apresentação da BNCC, justificou a importância desse documento, afirmando que, no Ensino Médio, **“os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes”** (EXCERTO 11). Observa-se que, na parte referente a essa etapa na BNCC, o Ensino Médio é visto como **“gargalo”** (Brasil, 2018, p. 462) da educação brasileira.

Sendo assim, foi divulgada uma verdade fundamentada nas perspectivas que consideram a escola, organizada com base no modelo disciplinar, cada vez mais como um “arranjo institucional ineficiente ou não funcional” (Simons; Masschelein, 2018, p. 41). Nesse sentido, a análise dos dados apresentados para justificar a reforma é realizada à luz de um determinado modelo de qualidade com vistas a evidenciar aquilo que se deseja mostrar que é a ineficiência do currículo escolar e que a escola de Ensino Médio é uma “instituição autoritária que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar” (Dussel, 2018, p. 87 – tradução minha). Com essa visão, a legitimidade de sua organização, calcada nos contextos tradicionais de regulação e controle, é questionada, *precarizando* o currículo anterior organizado em numa perspectiva acadêmica, como veremos no quinto capítulo.

Diante desses recortes dos documentos, entendo que a utilização das estatísticas e as análises empreendidas a partir delas funcionam como procedimentos utilizados para justificar o acionamento da *tática* de reformular o currículo do Ensino Médio. Esses procedimentos exercem “uma forma bem específica, embora muito complexa, de poder” (Foucault, 2008, p. 143), porque a Estatística funciona, na nossa época, como forma de manifestação da verdade, ou seja, como algo verdadeiro que apresenta força constrangente (Foucault, 2014a). Os dados estatísticos apresentados para justificar a reforma do Ensino Médio foram utilizados para o constrangimento dos indivíduos, considerando que, como ciência, a Estatística é aceita como produtora de verdades na época que estamos vivendo. Baseada em Foucault, Kamila Lockmann (2016) argumenta que o que constrange os indivíduos não é a forma de manifestação da verdade, mas o próprio regime de verdade ao qual essa manifestação se encontra vinculada. A ciência é um regime de verdade, ou seja, um “conjunto de procedimentos [...] pelos quais os indivíduos se veem comprometidos [...] se veem constrangidos” (Foucault, 2014a, p. 86). É o regime de verdade, pelo que ele expressa de verdadeiro, que apresenta força de constrangimento e que faz com que o indivíduo diga: “Se é verdade, logo me inclino” (Foucault, 2014a, p. 88). Nesse sentido, dados, cálculos e análises estatísticas são utilizados para conduzir condutas, constrangendo os indivíduos e suas práticas. Porém, como lembra Lockmann (2016), não se trata de atos de obediência ou submissão, mas atos de verdade mediante os quais mostramos nosso reconhecimento e aceitamos algo como verdadeiro.

O conjunto de ditos tais como: “**gargalo**”, “**um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem**”, “**currículo superficial e fragmentado**”, fundamentados estatisticamente, manifestam as verdades sobre o Ensino Médio. Os resultados dos dados evidenciam o verdadeiro que se deseja produzir, ou seja, a ineficiência do currículo do Ensino Médio. Pensando nisso, admite-se que a divulgação do fracasso e ineficiência do currículo põe em funcionamento a *estratégia* da governamentalidade neoliberal para a regulação do currículo e da docência, qual seja, *precarizar* o currículo, para justificar a *tática* de reformar o Ensino Médio, como discuto mais à frente. Analisando o modo como essas reflexões sobre o currículo são trazidas no texto da Exposição de Motivos que acompanhou a MP nº 746/16, percebi que havia um interesse em *precarizar o currículo* que organizava o Ensino Médio antes da implementação da reforma, destacando as mazelas que ainda assolam essa etapa de ensino, sem tocar nos avanços referentes às políticas de acesso e permanência na escola e nos ganhos trazidos pela Emenda Constitucional nº 59/2009.

A EC, assinada em 2009 ainda na gestão do Presidente Lula, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita às crianças e jovens com idade entre 4 a 17 anos. Sabemos que o acesso

e a permanência ainda são questões que precisam ter atenção das políticas educacionais, incluídas no Plano Nacional de Educação (PNE), cujas metas também não são citadas na Exposição de Motivos que acompanhou a MP nº 746/2016 (Brasil, 2016). Além disso, o texto que justifica a reforma não menciona os problemas estruturais das escolas de Ensino Médio, como, por exemplo, insuficiência de espaços adequados ao trabalho pedagógico, de materiais didáticos e o quadro insuficiente de professores/as, etc.

Por isso, ao relacionar os dados estatísticos ao currículo, ficou demonstrado que o que faz da etapa do Ensino Médio ser “ineficiente” e um “**gargalo**”, como dito na BNCC, fundamenta a proposta de que um “novo” currículo venha melhorar a qualidade da educação dessa etapa, negligenciando os problemas estruturais da educação. Ao observar que houve um interesse por parte de várias instâncias de poder pela reformulação curricular, trazendo o currículo como o epicentro do problema, sem mencionar outras questões de caráter estruturais, percebi que havia interesses em jogo, o que explica o acionamento de uma *tática*.

No próximo capítulo, analiso o funcionamento das políticas educacionais em função da operacionalização da BNCC e do Novo Ensino Médio, concebendo o currículo como *instrumento* central de regulação da governamentalidade neoliberal para a educação.

## CAPÍTULO 5

### AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO *MECANISMOS* DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Nossas vidas íntimas, nossos sentimentos, desejos e aspirações, parecem quintessencialmente pessoais. Vivendo num tempo em que somos rodeados[as] por mensagens sobre problemas públicos que parecem avassaladores (guerra, fome, injustiça, pobreza, doença, terrorismo), nossos estados mentais, nossas experiências subjetivas e nossas relações íntimas aparecem como, talvez o único lugar onde podemos localizar nossos verdadeiros eus privados. Essa crença parece, sem dúvida, muito confortável. Mas ela é profundamente enganadora (Nikolas Rose, 1998, p. 30).

Recapitulando o que foi abordado anteriormente, admite-se nesta tese que a administração das políticas públicas educacionais no Brasil tem tido a participação de diversos agentes de forma cada vez mais intensa e operando em redes. A forma de governo que, majoritariamente, esteve a cargo do Estado, por meio do MEC e suas secretarias e entidades espalhadas pelos estados e municípios, tem sido modificada na governamentalidade neoliberal com a participação de agentes empresariais. Como vimos, as novas formas de governo têm funcionado em um sistema de redes políticas (Ball, 2014). Foi analisando essa nova configuração que escrevi o capítulo anterior mostrando que a reforma do Ensino Médio é uma *tática* arquitetada por diversos agentes (MEC, CNE, Consed, Undime, fundações e organizações privadas). A *tática* foi acionada para mudar as formas como as políticas educacionais estavam sendo conduzidas, oportunizando que novos agentes participassem da administração dessas políticas. Vimos também que a justificativa utilizada para o acionamento dessa *tática* foi centrada no currículo.

Para defender a tese de que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo acionadas para operar em função do discurso empresarial, parto da perspectiva de que os discursos têm suas produções controladas, organizadas, selecionadas e redistribuídas por meio de mecanismos de proliferação e de controle (Foucault, 2013). Pensando nisso, a escrita deste capítulo foi orientada pelo argumento de que, no contexto do Novo Ensino Médio, as políticas educacionais estão funcionando como *mecanismos* que integram o conjunto de tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal. Esses *mecanismos* operam em razão da proliferação do discurso empresarial, tendo o currículo escolar como *instrumento* de regulação. As possibilidades de fazer com que o discurso

empresarial circule nas escolas, regulando suas práticas, são realizadas por meio do currículo. Em torno desse *instrumento*, as políticas educacionais estão sendo reorganizadas e realinhadas.

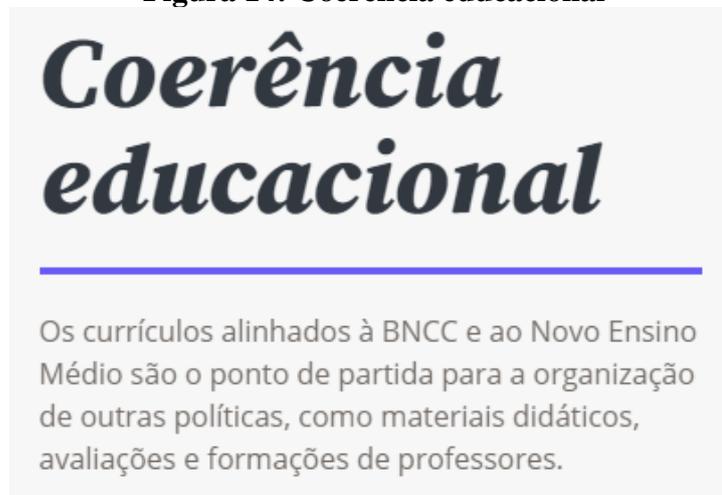
O termo *mecanismo* foi acionado para analisar as políticas voltadas para a educação na contemporaneidade do neoliberalismo, considerando o cenário do Novo Ensino Médio. Entendo que as políticas educacionais figuram como *mecanismos* que fazem parte de um conjunto amplo de tecnologias criadas para regular e ordenar práticas escolares. Nas suas especificidades, elas se articulam em razão do governo daqueles/as que governam outros/as, ou seja, os/as professores/as por meio do instrumento curricular.

Segundo Corazza e Tadeu (2003), o componente mais óbvio do currículo tem a ver com o conhecimento e a verdade, uma vez que o problema central é saber o que deve ser ensinado ou de forma mais ampla, o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro. Sendo uma produção da racionalidade neoliberal, argumento que o conhecimento e a verdade que constituem o currículo do Novo Ensino Médio foram selecionados em função do discurso empresarial. Pensando nisso, a escrita desse capítulo foi organizada em torno de dois eixos de análises.

No primeiro, mostro como a BNCC (currículo) foi utilizada para articular políticas educacionais. Elas passaram a funcionar em razão da BNCC e da lei do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, analiso que, em torno desse currículo, as políticas educacionais estão sendo alinhadas. Tal alinhamento está relacionado com a negação da natureza curricular da BNCC e da obrigatoriedade desse currículo. Tornar a BNCC obrigatória e negar sua natureza curricular foram cruciais para sua validação e funcionamento. O segundo eixo de análise está entrelaçado com o primeiro no qual a materialidade empírica é utilizada para mostrar que as verdades e os conhecimentos que constituem o currículo do Novo Ensino Médio trazem consigo o vocabulário e a retórica do discurso empresarial.

## 5.1 Coerência educacional

Inicialmente, é importante mencionar que foram várias as versões da BNCC, evidenciando as disputas inerentes à governamentalidade neoliberal em torno do currículo escolar. O entendimento de que a BNCC (currículo) foi utilizada para articular políticas educacionais e garantir que elas estejam funcionando em sua própria razão pode ser evidenciado na Figura 14 que é uma captura de tela do *site* “Movimento pela base”.

**Figura 14: Coerência educacional**

Fonte: Site Movimento pela Base/Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio

O “Movimento pela base” organizou um observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio<sup>20</sup>. No *site* é expressa a intencionalidade desse movimento para a efetivação de uma certa “coerência educacional” entre as políticas. A expressão “coerência educacional” foi utilizada para significar a importância de um alinhamento entre as políticas curriculares com as outras políticas educacionais, tais como materiais didáticos, avaliação e formação docente. Na expressão “Os currículos alinhados à BNCC e ao Novo Ensino Médio”, mostra-se que o alinhamento desejado tem como fio condutor o currículo que, neste caso, é a BNCC.

Trabalhando em prol desse alinhamento entre as políticas, o “Movimento pela Base”, por meio do observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, monitora e acompanha o que já foi realizado. Considerando a discussão no capítulo anterior sobre esse movimento, o trabalho de seus/suas participantes sinaliza os esforços que têm sido empreendidos por um conjunto de atores do mundo empresarial na articulação de toda uma política educacional integrada.

A Figura “coerência educacional” expressa o conteúdo do primeiro eixo de análise que orientou a escrita deste capítulo, ou seja, o alinhamento entre as políticas educacionais em torno da BNCC. Sendo assim, considerando que o fio condutor desse alinhamento é o currículo, foi necessário analisar como a BNCC é concebida levando em conta o seu próprio texto. Vejamos os EXCERTOS a seguir.

<sup>20</sup> Disponível em <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

## EXCERTOS 14 – BNCC

[...] documento de **caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]**

(Brasil, 2018, p. 7)

\*

**Referência nacional para a formulação dos currículos** dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica [...].

(Brasil, 2018, p. 8)

Conforme os EXCERTOS, a BNCC é apresentada como um “**documento de caráter normativo**” que funciona como “**Referência nacional para a formulação dos currículos**”. Sendo esses os termos utilizados para apresentar a BNCC, entendo que eles evidenciam que esse documento não é concebido como currículo escolar, o que significa que a natureza curricular da BNCC não é assumida.

Diferentemente do modo como é apresentado, defende-se que esse documento é um currículo que organiza e regula as práticas escolares. Ao elencar “**as aprendizagens essenciais**”, a BNCC figura como um artefato escolar que organiza conhecimentos, prescrevendo o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras. Desse modo, ela define um conjunto de conhecimentos e verdades que, selecionados, interessadamente, compõem um currículo, haja vista que, assim como os currículos de modo geral, a BNCC é produto das relações de saber/poder, “resultado de uma seleção” interessada (Silva, 2019) que se deu nas condições históricas e políticas apresentadas na primeira parte desta tese.

Vimos que a versão homologada da BNCC se deu em contextos de enfrentamento de forças e em meio a combates que foram travados para a seleção dos conhecimentos e verdades que constitui o seu texto. Ao entender que o currículo é o produto de uma interessada seleção de determinados conhecimentos, logo, “retirar da BNCC a característica explícita de currículo é aceitar a naturalização do conhecimento válido a ser distribuído” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 72). Ela é produto de uma luta pelo verdadeiro sobre educação e Ensino Médio, especificamente. Portanto, ao entender que todo processo de seleção “tem sempre um envolvimento com as relações de poder” (Paraíso, 2007, p. 93), não se pode “negar a natureza curricular da BNCC simplesmente porque ela a rejeita” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 67).

Além disso, sua natureza curricular pode ser também evidenciada no modo como ela é apresentada, ou seja, como um **“conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”**. Tal definição requisitou localizar nas DCNEM/2018 o que significa **“aprendizagens essenciais”**.

#### EXCERTO 15 - APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Art. 7 § 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

(Brasil, DCNEM/2018, p. 4)

Verifica-se que **“aprendizagens essenciais”** são definidas como “competências e habilidades” que, por sua vez, são entendidas como **“conhecimentos em ação, com significado para a vida”**. Sendo assim, as aprendizagens essenciais que são definidas pela BNCC dizem de um documento que “prescreve saberes mínimos descritos como universais a serem ensinados em todos os sistemas de ensino” (Giovannetti; Sales, 2022, p. 3), o que é muito característico de um currículo oficial, texto, documento. Segundo Foucault (2014, p. 53), os saberes são validados por um “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder” (Foucault, 2014, p. 53). Nesse sentido, podemos dizer que a legitimidade dos conhecimentos nem sempre é fundamentada nos mesmos critérios, o que faz com que os conhecimentos validados na BNCC também tivessem passado por um conjunto de regras elencadas por critérios específicos.

Para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), os critérios podem ser acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica. Ao me orientar pela noção de governamentalidade como lente de análise, entendo que, como todo currículo, a BNCC é constituída por conhecimentos válidos produzidos nas relações de poder orientadas por uma certa racionalidade política. Sendo assim, argumento que os critérios utilizados para selecionar os conhecimentos que constituem a BNCC estão vinculados à lógica neoliberal.

Nesse sentido, importa analisar como as **“aprendizagens essenciais”** são definidas. Atenemos para o uso da expressão **“competências e habilidades”** e para o modo como elas

são definidas, ou seja, **“conhecimentos em ação”, “significado para a vida, as quais são expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho”**. Os termos utilizados para definir as **“aprendizagens essenciais”** parecem apontar para a questão da utilidade.

O modo como o conceito é definido indica que o critério utilizado está vinculado ao critério da utilidade, ou seja, diz daquilo que é útil para a sociedade neoliberal. Na governamentalidade neoliberal, a escola precisa voltar-se para a resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas. Admite-se aqui que um currículo produzido nas relações de poder racionalizadas pelo neoliberalismo teve seus conhecimentos selecionados conforme o critério da utilidade. “Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos apreendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis” (Lopes; Macedo, 2011, p. 21). Nesse sentido, os critérios utilizados na seleção dos conhecimentos que constituem a BNCC devem ter **“significado para a vida” e “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho”**. Desse modo, entendo que os termos que aparecem no EXCERTO dizem de utilidade como critério, o que era uma marca do liberalismo econômico e que é ressignificado no neoliberalismo com o fenômeno do empresariamento. Portanto, admite-se que o conhecimento nesse currículo é visto como ferramenta capaz de “resolver problemas”.

“Competências e habilidades”, “conhecimento em ação” fundamentam um currículo que ensina o indivíduo a buscar pelo conhecimento. Esse conhecimento precisa ser prático e útil, instigando, assim, o indivíduo a aumentar a sua capacidade de aprimorar o seu saber. Um currículo produzido nas relações de poder/saber racionalizadas pelo neoliberalismo repudia toda forma de conhecimento que distancia o saber escolar em relação à prática, seu isolamento da vida cotidiana ou abstração do conhecimento (Laval, 2016).

Voltando à negação da natureza curricular da BNCC, admite-se sua vinculação com a sua obrigatoriedade. Esse é outro elemento importante a ser analisado. Dizer da obrigatoriedade da BNCC não é o mesmo que dizer que esse é um currículo que lista as disciplinas acadêmicas obrigatórias. Sua obrigatoriedade está no seu caráter normativo, amparado por Lei (nº 13.415/17), que obriga a criação de outros currículos tendo a BNCC como referência. Isso significa que quaisquer documentos criados nos âmbitos dos estados e das próprias instituições escolares devem basear-se na BNCC. Nesse sentido, a BNCC, ao ser concebida simplesmente como **“Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes**

escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”, afirma-se enquanto documento obrigatório, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 1990 que serviam de “parâmetros” para a elaboração dos currículos, os quais não estavam previstos em lei. A Lei nº 13.415/17 em seu Art. 35-A estabelece que “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (Brasil, 2017).

Sendo assim, no Novo Ensino Médio, a BNCC passou a ser referência nacional obrigatória para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais. O caráter normativo da BNCC afirma a sua obrigatoriedade que também pode ser constatada na Resolução CNE/CP nº 2/2017 que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com base no Parecer CNE/CP nº 15/2017, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”, conforme estabelece a Resolução nº 4/2018 (Brasil, 2018b).

Em vista dessa obrigatoriedade é que as instâncias municipais e estaduais estão construindo ou já construíram seus documentos referenciais curriculares. Ao acompanhar e monitorar a construção dos referenciais curriculares em cada estado da federação, o “Movimento pela Base” divulgou o andamento das produções, como podemos observar no print da Figura abaixo:

**Figura 15: Andamento das produções estaduais dos Referenciais Curriculares**



Fonte: Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio

A Figura 15 mostra que, no início de 2023, todos os estados da federação haviam concluído a produção de seus documentos curriculares. Foram contabilizados que as 27 unidades da federação começaram, por meio das respectivas secretarias estaduais de educação

e coordenadorias e/ou unidades regionais de ensino, a construção dos referenciais para o Ensino Médio. A elaboração desses documentos estaduais ocorreu, concomitantemente, com a implantação da reforma no Ensino Médio. No Estado da Bahia, o processo de produção do referencial se inicia em 2019, com a Elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC). Em 2020, inicia-se a elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). A versão final desse documento foi apresentada em 2022.

As produções dos documentos referenciais foram intensamente orientadas e mobilizadas por diversas entidades, grupos e fundações empresariais. O DCRB, por exemplo, teve a participação direta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e também da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Mas, além dessas entidades, em outros estados, grupos privados da classe empresarial, como os já citados no capítulo anterior: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, também participaram dos processos de elaboração dos documentos estaduais. Por meio de organizações não governamentais (ONG) e suprapartidárias, como “Todos pela Educação”, “Movimento pela Base” e “Amigos da Escola”, esses grupos trabalharam e trabalham em rede para a efetivação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Integrantes do “Movimento pela Base” acompanham o andamento das produções estaduais, como vimos na Figura anterior e nas Figuras subsequentes, divulgando depoimentos elogiosos de pessoas ligadas aos órgãos públicos e privados:

### **Figura 16: Movimento pela Base - Depoimentos**

#### **Depoimentos**

*“O Movimento pela Base tem feito um trabalho importantíssimo para a educação brasileira. Nos últimos três anos, conseguiu mobilizar estados e municípios em todo o país, apoiar o desenvolvimento dos currículos locais e regionais e conseguiu também organizar uma série de eventos que ajudaram os estados e municípios a desenvolver os seus currículos. Posteriormente, o Movimento iniciou um trabalho articulado com outras entidades do terceiro setor para apoiar a formação de professores para a implementação da BNCC. Eu admiro muito o trabalho feito pelo Movimento pela Base, que é essencial para o sucesso da BNCC e sua implementação.”*

*- Maria Helena Guimarães, presidente do Conselho Nacional de Educação*

## Depoimentos

*“O Movimento pela Base foi fundamental para o monitoramento das redes estaduais e municipais que alinharam seus currículos à BNCC. Além de ser um importante aliado para a consolidação dessa política pública, estimulando o diálogo entre os diversos agentes da educação.”*

*- Angela Dannemann, CEO no Itaú Social*

Os depoimentos acima foram retirados do site “Movimento pela Base”. O primeiro deles é de autoria da então presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse depoimento, a presidente do CNE elogia o “Movimento pela Base” por mobilizar estados e municípios dos processos de construção de seus documentos referenciais. O elogio se estende ao trabalho articulado que esse movimento desenvolveu **“com outras entidades do terceiro setor para apoiar a formação de professores para a implementação da BNCC”**. Uma dessas entidades é a Itaú Social que, como podemos observar no segundo depoimento, também tece elogios ao “Movimento pela Base” em função do seu engajamento na mobilização dos estados da federação na elaboração dos documentos referenciais.

Nesse sentido, as redes de ensino dos estados foram mobilizadas e pressionadas a cumprir o que estaria sendo disposto na Lei nº 13.415/17. Na medida em que a BNCC é estabelecida como referência para a formulação de currículos locais, explicitamente, obrigatória, os estados tiveram que elaborar seus documentos e modificar suas matrizes curriculares<sup>21</sup>. Sendo assim, depreende-se que a negação da natureza curricular da BNCC e de sua obrigatoriedade foi uma maneira usada para incitar a compreensão de que esse documento é somente uma referência para formulação de currículos locais, quando todas as políticas educacionais são articuladas em função da BNCC. É por isso o entendimento de que essas políticas foram acionadas para operar de modo coerente e funcionar como *mecanismos* de divulgação do discurso pretendido.

A obrigatoriedade da BNCC foi analisada considerando a articulação desse “documento referencial” com outras políticas educacionais. A primeira delas foi a política da gestão e do financiamento da educação. Para o funcionamento da BNCC e o Novo Ensino Médio, publicase a Portaria nº 649 (Brasil, 2018c) que dispõe sobre o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. À vista desse programa, foram selecionadas unidades escolares para assumirem o papel

<sup>21</sup> A análise de matrizes curriculares e de como ficou o novo currículo do Ensino Médio é feita no próximo capítulo.

de escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Essas escolas passam a se orientar a partir dos documentos publicados para a implementação da reforma curricular, que incluem, entre outros dispositivos, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e suas alterações na LDB (Brasil, 1996), as DCNEM (Brasil, 2018b), a Portaria nº 1.432/2018, que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Brasil, 2018d) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O objetivo do Programa de Apoio foi o de oferecer suporte financeiro à implementação da BNCC e dos itinerários formativos<sup>22</sup>, bem como à ampliação da carga horária total para um mínimo de 3.000 horas em três anos. Os repasses dos recursos financeiros são feitos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) diretamente às escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

No estado da Bahia, 565 escolas assinaram o termo de compromisso, anexado à Portaria nº 649/18 (Bahia, 2020). Nessas escolas, o processo de implementação do Novo Ensino Médio começou em 2019. Nas demais escolas da rede, esse processo iniciou em 2020, em plena adequação ao ensino remoto diante do isolamento social provocado pela pandemia da covid-19. A Escola *Richelieu*, conforme relatei na primeira parte desta tese, está incluída nesse número das escolas-piloto. Ela, inclusive, produziu, em 2019, um documento intitulado Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), conforme orientação da Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA) no qual foram feitas algumas consultas entre estudantes e professores/as para sugestão de temas para construção dos, até então, desconhecidos itinerários formativos, que futuramente constituiriam a parte diversificada do currículo. Nesse período, inicia-se também o recebimento da primeira parcela de recurso federal, via PDDE/Novo Ensino Médio, para iniciar a flexibilização curricular pretendida e o processo de construção do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB).

A política de gestão e financiamento foi utilizada para operacionalizar a BNCC e o Novo Ensino Médio também por meio da instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017). A ampliação do tempo diário escolar é uma política estreitamente ligada ao currículo, que demanda reorganização e reestruturação na gestão e no financiamento da educação. É por meio do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que acontece a redistribuição de recursos vinculados à educação no país.

Em conformidade com Dourado, Marques e Silva (2021), argumento que a política de gestão e financiamento tem capilaridade sobre múltiplas dimensões: valorização dos/as

---

<sup>22</sup> Análise, no próximo capítulo, os Itinerários Formativos e a nova organização do currículo.

profissionais da educação; construção e manutenção de prédios escolares; provimento de materiais didáticos; programas suplementares – transporte escolar, merenda escolar, livro didático, etc. Nesse sentido, é possível afirmar que essa política também funciona como *mecanismo* de proliferação do discurso empresarial. É por meio da gestão e do financiamento que as faculdades e as universidades formam professores/as e as empresas de consultorias desenvolvem serviços de formação continuada. A política de financiamento está diretamente envolvida com o salário dos/as profissionais da educação, materiais didáticos, merenda escolar, construção, ampliação e reformas de escolas. A Escola *Richelieu*, por exemplo, teve sua estrutura física ampliada e reformada para atender à oferta do tempo integral. No Grupo de *WhatsApp* da escola divulgou-se um link do *Instagram* sobre sua reforma e ampliação.

**Figura 17: Reforma e ampliação da *Escola Richelieu***



Escola — E foi dada a largada: REFORMA das dependências antigas do nos

É MAIS UM BENEFÍCIO tão esperado pela comunidade e que proporcionará mais conforto e segurança aos nossos estudantes e funcionários. Troca de telhado, de janelas, instalação elétrica e hidráulica, de parte do piso do prédio, forro das salas para instalação de AR condicionado (já adquiridos em 2021) e pintura, somando um investimento de um pouco mais que R\$ 907.000,00 (novecentos mil reais). Tudo isso proporcionará melhores condições de aprendizagem para nossos estudantes e de trabalho para nossos servidores.

Nossa comunidade agradece aos que se empenharam para essa conquista.

Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

A legenda da fotografia funciona como evidência de que a política de gestão e financiamento foi acionada para operar em função do Novo Ensino Médio e da BNCC. Os mais de novecentos mil reais disponibilizados para reforma e ampliação da escola e a instalação de

ar condicionados estão vinculados ao aumento do tempo diário dos/as estudantes na escola, ou seja, à política de fomento ao tempo integral. Sendo assim, ao considerar que o currículo é o instrumento que organiza as práticas escolares e que as mudanças estruturais do prédio escolar se dão em função de adequação ao novo currículo, logo, a política de gestão e funcionamento está operando como mecanismo de regulação do currículo e, por consequência, da docência.

A nova política de aquisição e distribuição de livros didáticos que se institui a partir de 2017 também evidencia uma forte articulação com a BNCC e com Novo Ensino Médio. Ela é garantida por uma política governamental de educação que atualmente se efetiva no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Informações no *site* do MEC definem o PNLD como um programa destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa às escolas públicas e instituições conveniadas com o poder público. Na Figura abaixo, podemos observar como a política de financiamento recai sobre a política de aquisição e distribuição de livros didáticos e a política curricular.

**Figura 18: Quantitativo de livros distribuídos na nova política**

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	62.454	4.197.306	3.151.794	R\$ 56.109.051,89
Ensino Fundamental - anos iniciais	84.361	11.357.140	67.572.176	R\$ 547.221.466,45
Ensino Fundamental - anos finais	38.099	8.593.056	25.894.621	R\$ 314.964.418,05
<b>Ensino Médio</b>	<b>18.836</b>	<b>6.471.099</b>	<b>109.566.066</b>	<b>R\$ 896.952.236,43</b>
Concurso Literário*	107.215	26.421.295	1.115.037	R\$ 5.301.620,95
TOTAL			207.299.694	R\$ 1.820.548.793,77

Fonte: FNDE<sup>23</sup>

A Figura 13 é uma captura de tela do *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os dados mostram que, no exercício de 2021, para uso no ano letivo de 2022, foram feitas significativas aquisições de livros didáticos para o Novo Ensino Médio (objetos 1 e 2). Nesse *site*, são divulgados dados da quantidade de livros didáticos distribuídos. O quantitativo de exemplares de livros distribuídos (mais de 109 milhões para alunos/as do

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 21 fev. 2023.

Ensino Médio) permite observar que o livro é um recurso didático bastante utilizado, havendo um investimento financeiro muito grande nesses materiais nos quais estão os conteúdos que serão ensinados pelos/as docentes na sala de aula. Geralmente, a falta de outros recursos faz do livro didático a principal referência dos/as professores/as, sendo ele o material mais certo que professores/as e estudantes recebem individualmente.

Para adaptar os livros didáticos à BNCC e ao Novo Ensino Médio, publicou-se o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que ampliou o PNLD, que, até 2017, significava Programa Nacional do Livro Didático, mudando a nomenclatura para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Essa ampliação estende a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (Brasil, 2017a). Podemos observar no Decreto nº 9.099 que um dos objetivos dessa normativa é

EXCERTO 16 – PNLD

Apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a)

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

Tendo como um dos objetivos apoiar a implementação da BNCC, entende-se que os novos livros didáticos produzidos para o Ensino Médio estão, obrigatoriamente, alinhados com o novo currículo, haja vista que foi em razão da BNCC e da reforma do Ensino Médio que o Edital 03/2021 foi elaborado. Sendo assim, a política de livros e materiais didáticos também operam como mecanismos de regulação. O edital 03/2021 é uma convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para PNLD 2021 que deve estar articulação com a BNCC. Ele orienta as editoras interessadas em concorrer ao edital no processo de produção de obras e materiais e como adequar o conteúdo das obras com a pedagogia das competências e habilidades que fundamentam a BNCC<sup>24</sup>. Nesse documento, a sigla BNCC aparece 49 vezes, estabelecendo que as obras didáticas devem estar de acordo com esse currículo. No anexo III do documento constam os critérios para avaliação dos livros, exigindo, em diversas passagens, que o conteúdo das obras deve estar em conformidade com a BNCC. O edital organiza as obras que foram adquiridas no PNLD 2021 para o Ensino Médio em cinco objetos, conforme se demonstra a seguir:

---

<sup>24</sup> No próximo capítulo explico por que a BNCC é um currículo que traz em seu bojo a questão das competências.

## EXCERTO 17 – PNLD

## 2. Das Características das Obras

- 2.1 As obras que serão adquiridas no PNLD 2021 (ensino médio) estão divididas em cinco objetos, conforme especificado a seguir:
  - 2.2 Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio (Objeto 1)
  - 2.3. Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio (Objeto 2)
  - 2.4. Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio (Objeto 3)
  - 2.5. Recursos Digitais (Objeto 4)
  - 2.6. Obras Literárias (Objeto 5)

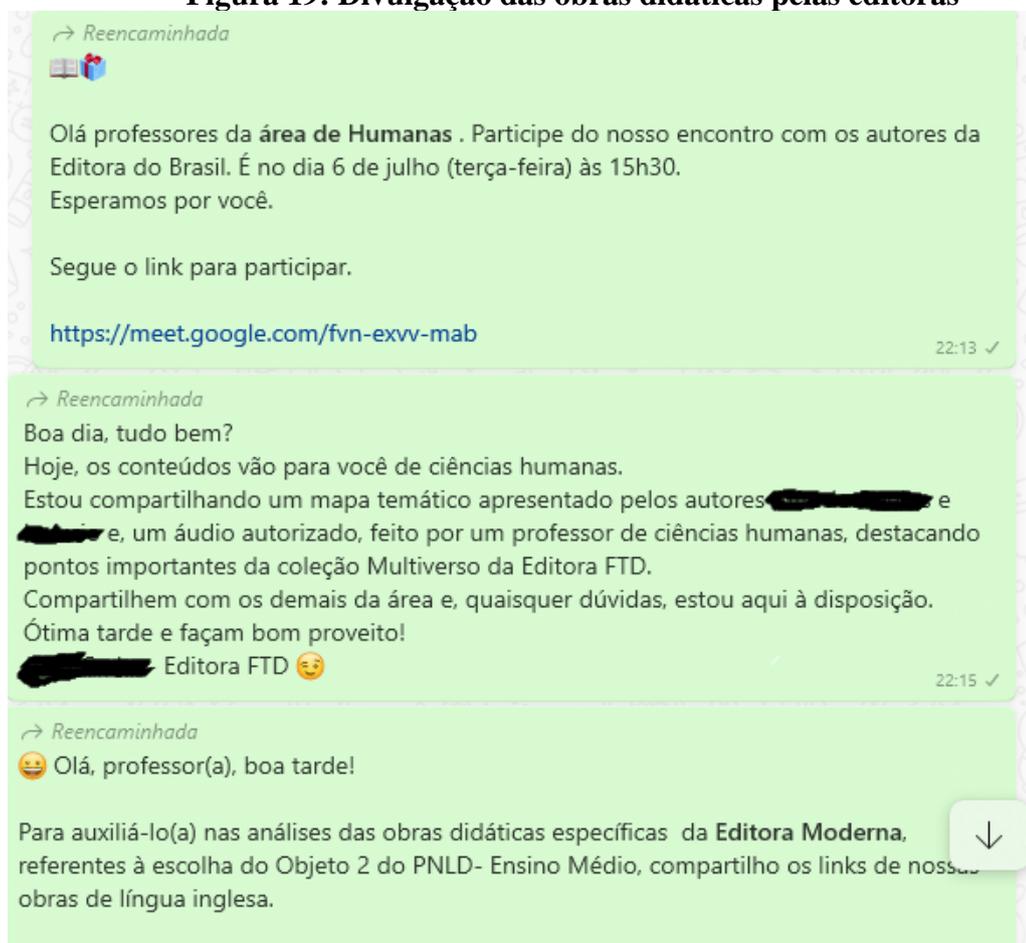
Fonte: Edital 03/2021PNLD

Cada objeto corresponde a um conjunto de livros ou materiais. Em 2020, ainda quando as escolas estavam funcionando remotamente em razão da pandemia da covid-19, houve o processo de escolha por parte dos professores/as das obras de Projetos Integradores e de Projeto de Vida, que compõem do Objeto 1. Na ocasião, as editoras entraram em contato com os/as gestores/as escolares e professores/as disponibilizando, em formato digital, os livros a serem analisados: Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias; Projetos Integradores da área de Matemática e suas Tecnologias; Projetos Integradores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Projetos Integradores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Projeto de Vida. Em 2021, escolhemos os livros que compõem o Objeto 2, referente as Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas, tais Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Também escolhemos obras específicas de Língua Portuguesa, Inglesa e Matemática. Para atender à BNCC do Ensino Médio, as obras do Objeto 2, referentes às disciplinas específicas da base comum do currículo, foram organizadas em “áreas do conhecimento”, exceto os livros de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Em 2022, escolhemos o Objeto 3 referentes às Obras de Formação Continuada destinadas aos/às professores/as e à equipe gestora das escolas públicas.

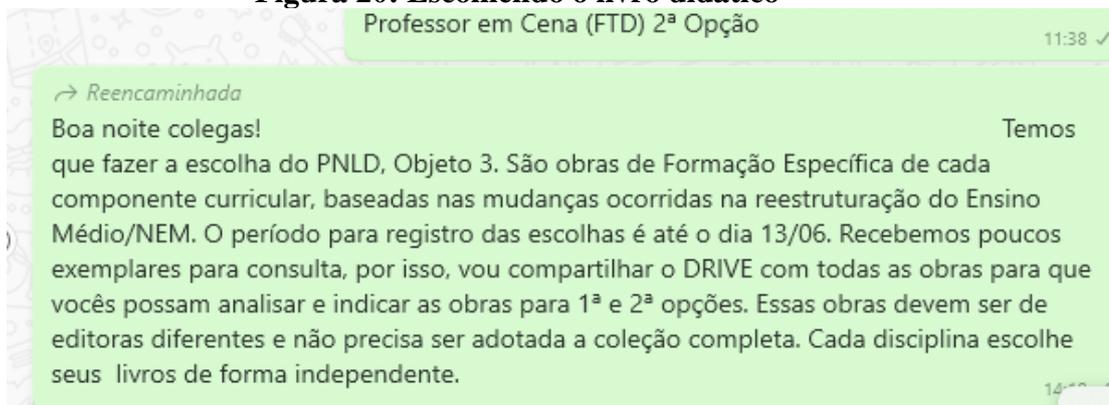
Durante os períodos de escolha dos livros, as editoras nos oferecem os materiais e informações sobre suas obras. As editoras, por meio de representantes, entram em contato com a escola e também diretamente com nós, professores/as, para nos orientar sobre a escolha dos livros e nos estimular a escolher o material da sua própria editora. Mensagens compartilhadas no Grupo de *WhatsApp* da Escola *Richelieu* mostram a preocupação das editoras em nos

orientar e mostram também que o PNLD, criado para levar até a escola materiais didáticos que contribuam e viabilizem a implantação do Novo Ensino Médio, passou a apresentar, obrigatoriamente, um material coerente com a nova política curricular.

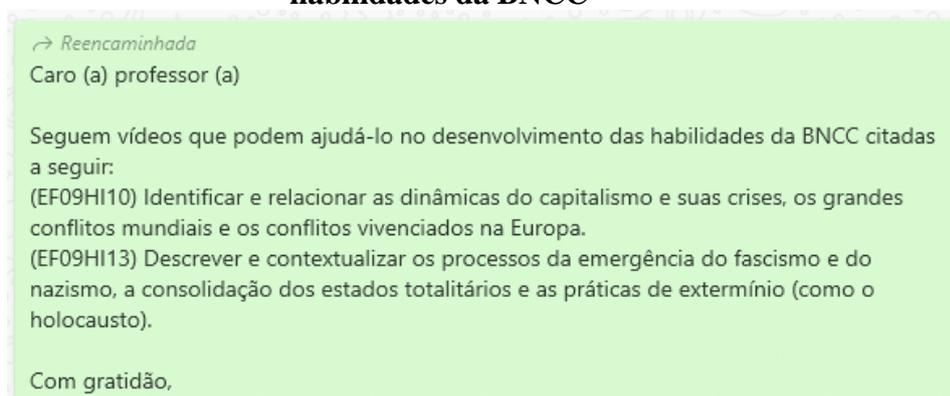
**Figura 19: Divulgação das obras didáticas pelas editoras**



Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

**Figura 20: Escolhendo o livro didático**

Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

**Figura 21: Editoras orientando os/as professores/as no trabalho com as habilidades da BNCC**

Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

As mensagens contidas nas Figuras acima mostram que as editoras investem na divulgação de suas obras, oferecendo cursos, explicações e utilizando como propaganda a organização dos conteúdos conforme a BNCC e o Novo Ensino Médio. As mensagens são de representantes das editoras que chegaram até nós, professores/as, por meio do grupo de *WhatsApp* da Escola *Richelieu*: **“Participe do nosso encontro”**; **“estou compartilhando um mapa temático”**; **“estou aqui à disposição”**. As frases mostram o engajamento das editoras para que conheçamos a nova organização dos livros didáticos conforme a BNCC e o Novo Ensino Médio. Elas disponibilizam links para acesso a *sites*, mapas temáticos, vídeos e encontros *online* para informar aos/às professores/as sobre os novos livros didáticos. As mensagens mostram que as editoras estão engajadas em disponibilizar informações sobre as **“mudanças ocorridas na reestruturação do Ensino Médio/NEM”** (Figuras 19, 20 e 21). Essas informações envolvem a nova organização das disciplinas em “área do conhecimento” e de como o/a professor/a pode desenvolver as habilidades elencadas na BNCC.

As novas obras didáticas destinadas aos/às professores/as apresentam intensas e exaustivas abordagens sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio. A Figura abaixo que corresponde a um *print* retirado de uma obra didática na parte de guia do/a professor/a.

**Figura 22: Livro do/a professor/a**



Fonte: Site da Editora Moderna<sup>25</sup>

Na imagem acima, temos um print de um exemplar do manual do/a professor/a em livro didático da editora Moderna. Geralmente, o livro do/a professor/a vem acompanhado por um manual de apoio ao/à professor/a que explica a organização do material, a metodologia utilizada, e, muitas vezes, explicações da adequação da obra com a política educacional. O mesmo acontece com as novas obras didáticas destinadas aos/às professores/as. As novas obras cumprem o disposto na legislação adequando seus conteúdos ao Novo Ensino Médio. Além disso, reservam densas páginas para defender e explicar, na perspectiva dos agentes mobilizadores, a BNCC, o ensino por competências e habilidades e a integralização dos componentes curriculares, criticando a compartimentação das disciplinas. Sendo assim, a política de distribuição de livros e materiais didáticos funciona como *mecanismos* de regulação do currículo e da docência.

O engajamento das editoras em disponibilizar informações sobre a organização dos livros em consonância com a BNCC pode ser explicado a partir da pesquisa de José Wilson Santos e Marcio Antonio da Silva (2021). Esses autores analisaram a política de avaliação, regulação e distribuição de livros didáticos como um campo estratégico de disputas, cujas relações de poder envolvem grupos editoriais, editores/as e autores/as, reverberando nos

<sup>25</sup> Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/conexoes> Acesso em: 14 abr. 2023.

diferentes ramos da rede de produção didática. Os autores observaram que o advento do PNLD, acompanhado de uma série de documentos oficiais, compõem tentativas de condução das condutas do professorado, visto que o livro é apresentado como instrumento político e cultural por meio do qual se instituem conteúdos, organiza-se o trabalho docente e orientam-se propostas metodológicas (Santos; Silva, 2021).

Entretanto, a pesquisa de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) revelou que os livros didáticos podem ser analisados a partir de diferentes perspectivas. De acordo com a autora, esse material pode ser caracterizado como produto mercadológico, uma vez que está inscrito em uma lógica mercantil de produção e circulação, obedecendo, desse modo, às técnicas de fabricação e comercialização inerentes ao processo de mercantilização. O livro didático também pode ser visto como depositário de conteúdos escolares, ou seja, como um privilegiado suporte sistematizador de conteúdos elencados pelas propostas curriculares. Uma outra possibilidade de análise é tomar o livro didático como um instrumento pedagógico, uma vez que produz técnicas de aprendizagem, como exercícios, questionários, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe e individuais. Soma-se também a possibilidade de examinar o livro didático por meio de análises que o privilegiam como sendo um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregados das concepções, das ideias, dos conceitos e dos preconceitos da época em que foi escrito.

A pesquisa que relato nesta tese não se ocupou de analisar os livros didáticos. O intuito aqui é mostrar que esse material manifesta os fundamentos de uma política curricular, haja vista que ele é um documento produzido nas relações de poder/saber racionalizadas por uma lógica específica, apresentando os conhecimentos legitimados pela política de currículo que funciona em razão dessa lógica. Sendo assim, pelas lentes da governamentalidade, as diferentes perspectivas de análises sistematizadas por Bittencourt (2008), bem como as utilizadas por Santos e Silva (2021) podem ser explicadas considerando a política de aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos como *mecanismos* de regulação do currículo e docência.

Nesse sentido, se concebermos o livro didático como um produto mercadológico, conseguimos explicar o engajamento das editoras em informar aos/às professores/as sobre o livro ajudando-os no processo de escolhas. Vimos que, considerando o ano/exercício de 2021, o comércio de livros didáticos para a Educação Básica movimentou uma quantia de R\$ 1.820.548.793,77. Na governamentalidade neoliberal, tudo ganha as formas econômicas, tudo entra na lógica do mercado. Mas o neoliberalismo “não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo da acumulação do capital” (Dardot; Laval, 2016, p. 21). Por esse motivo, o livro didático também pode ser visto como um privilegiado suporte

sistematizador de conteúdos elencados pelas propostas curriculares ou como um instrumento pedagógico que produz técnicas de aprendizagem, como exercícios, questionários, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe e individuais. Por esse prisma, verifica-se que o neoliberalismo emprega a política do livro didático como *mecanismo* de regulação do currículo e da docência.

Não há conhecimentos e produção de verdade fora das relações de poder. Os conhecimentos e as verdades que vão constituir o currículo também estão nos livros. As relações de poder que se estabelecem nessa seleção incluem os processos de dominação econômica, mas também “os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 2019, p. 149), ou seja, os processos que incluem outras relações culturais de poder/saber. Por isso, se o livro didático do Novo Ensino Médio é a manifestação da atual política curricular e as editoras produzem livros em consonância com essa política, logo essas políticas se entrecruzam, trazendo conhecimentos e verdades que conduzem regulam a docência. O livro regula as possibilidades de ação e autorreflexão entre os/as professores/as, utilizando-se de linguagens que incidem nos modos como avaliamos a nós mesmos/as e os/as outros/as e na forma como interagimos com nossos/as alunos/as.

Sendo assim, considerando as mensagens divulgadas no grupo de *WhatsApp* da *Escola Richelieu*, argumento que a política de distribuição de livros e materiais didáticos funciona como *mecanismos* de regulação do currículo e da docência no NEM. O mesmo se pode dizer com a política de avaliação do Ensino Médio, visto que nessa há também um alinhamento com a nova política de currículo, funcionando como *mecanismo* de regulação. Se entendemos que, na governamentalidade neoliberal, o currículo escolar é elaborado e executado em função da economia, haja vista que a escola, nessa racionalidade, está a serviço das relações econômicas (Laval, 2016), logo a política de avaliação deve operar em função de constatar se os sujeitos produzidos por esse currículo estão ou não em conformidade com essa lógica. Assim, são criados novos instrumentos para avaliar alunos/as e professores/as, ora se criam novos meios para avaliar os sistemas educacionais, ora se desenvolvem algoritmos para ranquear as instituições às quais se aplicam critérios e instrumentos avaliativos conforme a governamentalidade da época.

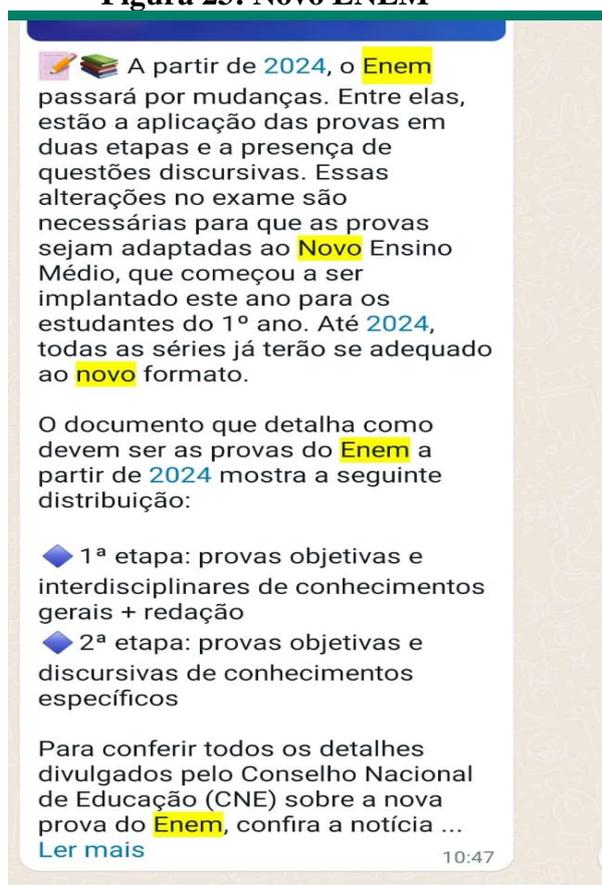
Alfredo Veiga-Neto (2012) observou que se costuma falar em, pelo menos, três fases ou etapas principais no desenvolvimento de um currículo escolar: planejamento, execução e avaliação. O nível de importância dessas etapas está relacionado à função do currículo. Como já defendemos, a BNCC e Novo Ensino Médio dizem de um currículo utilitarista, pois definem “aprendizagens essenciais” listando as “competências e habilidades” que precisam ser

desenvolvidas por estudantes e professores/as. Isso significa que o conhecimento deve ter utilidade prática, “significado para a vida”, [...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho” (DCNEM/2018, p. 4).

Na governamentalidade neoliberal, tudo precisa ser medido, classificado e ordenado (Veiga-Neto, 2012). Nesse sentido, os critérios utilizados para medir, classificar e ordenar devem ser padronizados. Esses critérios estão diretamente relacionados com a avaliação. Um currículo construído com base em critérios utilitaristas concebe a avaliação como etapa primordial. Vejamos como a política de avaliação funciona como *mecanismo* de regulação do currículo e da docência.

Ainda sem aprovação, a proposta do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) está amplamente divulgada, como mostro na Figura 23, representando uma mensagem compartilhada no Grupo de WhatsApp da Escola *Richelieu*.

**Figura 23: Novo ENEM**



Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

A mensagem transmite a informação de que, a partir de 2024, o ENEM passará por mudanças para se adequar ao novo formato do Ensino Médio e em conformidade com BNCC. Expressa que, até 2024, todas as séries/anos dessa etapa já terão se adequado, sendo as provas

constituídas por duas etapas. A primeira avaliará os conhecimentos interdisciplinares e redação. Na segunda, de forma inédita na história do exame, os/as participantes terão questões discursivas de conhecimentos específicos.

De acordo com Simone Gonçalves da Silva (2018), o ENEM surge para compor o conjunto de iniciativas de avaliações nacionais e internacionais padronizadas e faz o papel de instrumento de pesquisa para orientar a uma determinada qualidade da educação que vem sendo definida por agendas educacionais nacionais e internacionais. O exame é o principal instrumento de avaliação dessa etapa de ensino, bem como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O ENEM foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como forma de acesso ao Ensino Superior. As notas do ENEM podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), ao Programa Universidade para Todos (ProUni) e ao financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Na mensagem divulgada no Grupo de *WhatsApp* da Escola *Richelieu* circula a seguinte informação: com a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) está em curso uma nova reformulação do ENEM, conforme podemos verificar no EXCERTO recortado do documento intitulado Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2022.

#### EXCERTO 17 – ENEM

[...] a partir de 2024, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deverá ter um novo modelo, para acompanhar o formato proposto pelo Novo Ensino Médio, que entrará em vigor em 2022 e trará diversas mudanças, como a ampliação da carga horária e a organização curricular mais flexível, na qual os estudantes poderão aprofundar os estudos nas áreas de conhecimento com as quais mais se identificam.

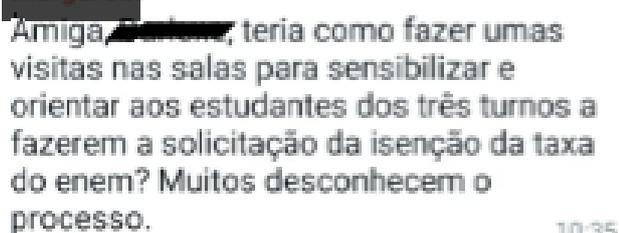
(Brasil, 2022, p. 19).

A produção do documento (Parâmetro de atualização do ENEM) já evidencia que uma reformulação do exame está em andamento para acompanhar as mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio. Pelo EXCERTO é também possível constatar que as mudanças no ENEM estão condicionadas à nova organização curricular. Nesse sentido, foi publicado, em 2022, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) o Parecer nº 5/2022, que trata das Recomendações de Diretrizes Nacionais para a avaliação da Educação Básica, o que passou a ser chamado de Novo ENEM. Ele encontra-se fundamentado na Lei nº 13.415/2017, nas DCNEM (2018), na BNCC e nos Referenciais Curriculares para a elaboração

dos Itinerários Formativos, de 2018. O texto nos fornece elementos para afirmar que o novo ENEM é uma proposta de adequação do ENEM à BNCC. Logo, é possível constatar que a política de avaliação está articulada com a política curricular e ambas funcionam como *mecanismos* de regulação do currículo e da docência.

Abaixo, apresento outras mensagens postadas no Grupo de *WhatsApp* da Escola *Richelieu* em momentos diferentes.

**Figura 24: Divulgando o ENEM**



Amiga, [redacted], teria como fazer umas visitas nas salas para sensibilizar e orientar aos estudantes dos três turnos a fazerem a solicitação da isenção da taxa do enem? Muitos desconhecem o processo.

Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

**Figura 25: Divulgando resultados dos/as alunos/as no ENEM**



Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

**Figura 26: Entrega de Mimos**

Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

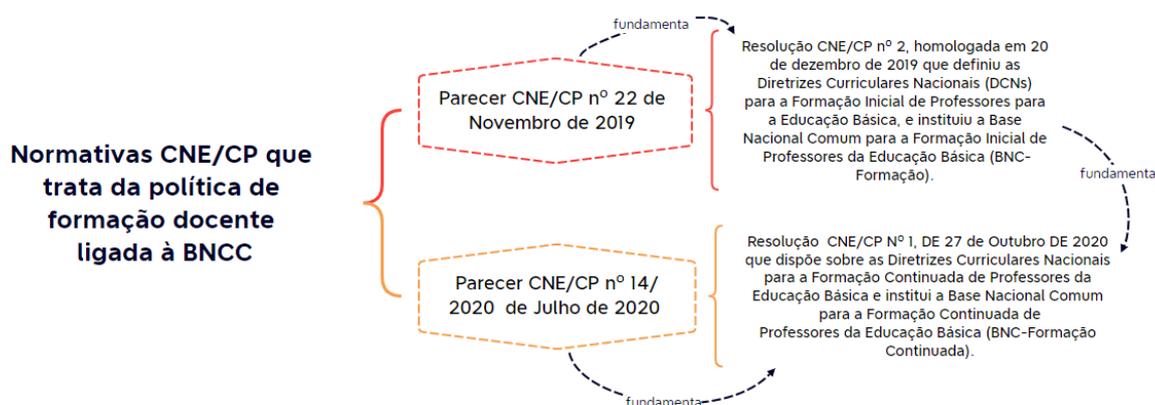
O material apresentado mostra o Exame Nacional do Ensino Médio e sua relação com os sujeitos que com ele se envolvem. Tomando as mensagens postadas como material de análise, verifica-se que há uma preocupação com a divulgação das provas do ENEM, evidenciando que há uma incitação por parte do/a professor/a para que seus/suas alunos/as se inscrevam e realizem as provas. Na Figura 24, a mensagem é de um/uma professor/a solicitando à colega coordenadora que entrasse nas salas de aulas para induzir os/as estudantes a se inscreverem no ENEM. No grupo de *WhatsApp* são também divulgados os resultados de alunos/as nas provas. A expressão “merece um outdoor” evidencia uma certa satisfação por parte do/a docente em relação ao resultado que os/as alunos/as obtiveram. E mesmo aqueles que simplesmente realizaram as provas foram, estrategicamente, gratificados, como vimos na Figura 25.

A ação de divulgar resultados, de induzir a participação dos/as alunos/as, de gratificar os/as estudantes pela participação evidencia que a política de avaliação, por meio do ENEM, regula o currículo e a docência. A relação entre ENEM, currículo e docência foi estudada por Simone Gonçalves da Silva (2018). Em seu trabalho, a autora percebeu que as políticas avaliativas estão estreitamente articuladas ao currículo, haja vista que o resultado das avaliações expressa o funcionamento da política curricular desenvolvida. Ambas funcionam como *mecanismos* de condução de condutas na governamentalidade neoliberal.

O mesmo acontece com as avaliações de larga escala. Merece citar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulga resultados sobre a Educação Básica. Ao analisar como as políticas de avaliação funcionam, percebi que atuam como *mecanismos* de regulação por meio de dados do IDEB. Verifiquei a relação desses dados com a política de formação docente, por entender que tanto a política de avaliação como a de formação de professores/as são políticas educacionais que funcionam articuladamente com a política de currículo.

Ao focalizar na política de currículo, uma série de mudanças se desdobrará sobre a política de formação docente. Assim, novas normativas foram criadas em substituição à Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. No quadro das recentes publicações estão dois Pareceres que fundamentam duas Resoluções, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP): o primeiro Parecer foi de novembro de 2019 (CNE/CP nº 22/2019), fundamentando a Resolução CNE/CP nº 2, homologada em 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O segundo Parecer (CNE/CP nº 14/2020) trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e de uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), fundamentando a Resolução CNE/CP nº 1/2020. Na Figura 27, mostro como entendo a articulação entre essas normativas.

**Figura 27: Normativas Para Formação Docente**



Fonte: Elaborado pela autora

Os Pareceres CNE/CP nº 22/2019 e CNE/CP nº 14/2020 substanciam, respectivamente, as Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares para formação docente inicial e continuada. O Parecer CNE/CP nº 22/2019 justifica a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e para a elaboração da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), alinhando a política de formação com a BNCC e o Novo Ensino Médio. O Parecer CNE/CP nº 14/2020 justifica a mudança da política de formação continuada e a elaboração de uma BNC-Formação Continuada, estabelecendo que:

#### EXCERTO 18 - FORMAÇÃO DOCENTE

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se **configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país**. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram.

(Brasil, 2020, Parecer CNE/CP nº 14/2020, p. 1)

Essas normativas buscam o aprimoramento e o fortalecimento da profissão docente no país, estabelecendo, para isso, “o que se espera do exercício profissional do professor [a], ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram” (Brasil, 2020, p. 1). O Parecer CNE/CP nº 22/2019 utiliza-se de resultados das avaliações de estudantes, vinculando esses dados ao desempenho dos/as professores/as. No texto é possível verificar uma relação em torno da importância da qualificação docente para o melhor desempenho dos/as estudantes em relação aos resultados dos indicadores como o IDEB, conforme os excertos abaixo.

#### EXCERTOS 19 - RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO

Quanto ao Ensino Médio, o Ideb está estacionário, deixando de cumprir a meta projetada a cada dois anos, e se distanciando ainda mais dela. [...] **a melhoria no desempenho desses indicadores, exige a contribuição dos professores, além do incremento das políticas públicas para a área.**

[...]

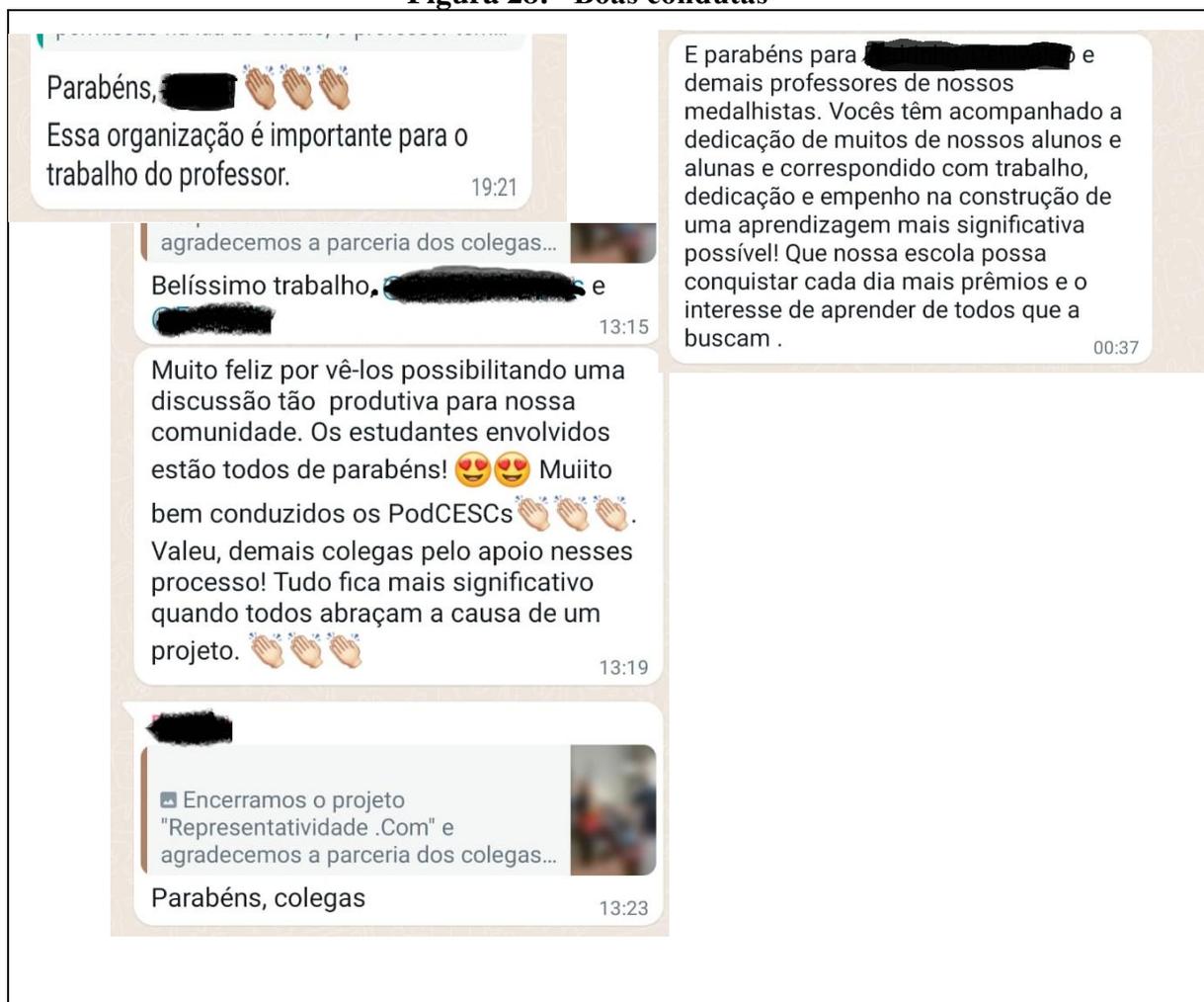
Esses resultados nos levam a pensar em dois aspectos: O primeiro se refere à regulação da formação e do exercício profissional para o magistério, [...], pelo qual **os [as] docentes devem se incumbir de zelar pela aprendizagem dos estudantes**. [...]. E o segundo aspecto se refere à **importância da qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes.**

(Brasil, 2019, Parecer nº 22/2019, p. 5).

É possível observar nos EXCERTOS apresentados que é feita uma relação entre a política de avaliação com a de formação docente, deixando evidente que essa última deverá ser desenvolvida com foco na melhoria do desempenho do IDEB (Brasil, 2019, Parecer nº 22/2019, p. 5). Melhorar o desempenho do IDEB requer esforços dos/as professores/as. Nesse sentido, a qualificação profissional é agenciada como elemento crucial para os resultados dos indicadores, o que me possibilitou entender que os resultados das avaliações consistem em “procedimentos de manifestação da verdade” (Foucault, 2014a) utilizados para produzir aceitabilidade entre os/as professores/as em relação à vinculação da necessidade da qualificação do/a professor/a com desempenho de seus/suas alunos/as. Prevalece, assim, a retórica que privilegia a educação de resultados dos indicadores por meio da qualificação profissional. Ao mesmo tempo se percebe que uma das formas de manter o/a professor/a responsabilizado/a pelo resultado do IDEB e outros indicadores é por meio dos processos de qualificação. Todavia, esses processos se dão tanto por meio de técnicas coercitivas quanto também de governo. Trata-se de governar o/a professor/a, “cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele [ela] cumpra” (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Por isso, entendo que a articulação entre as políticas de avaliação e de formação docente em torno do currículo funcionam como *mecanismos* de regulação do currículo e da docência no NEM.

O efeito desses *mecanismos* é uma docência engajada com o desenvolvimento de projetos curriculares que possibilitem uma aprendizagem mensurável que desconsidera o contexto sociocultural e econômico dos/as alunos/as. Nesse sentido, temos um conjunto de mensagens postadas nos Grupos de *WhatsApp* da Escola *Richelieu*. Analisei esse material fazendo uma relação do engajamento dos/as professores/as com projetos pedagógicos, mostrando que a divulgação do comprometimento com a aprendizagem dos/as alunos/as torna-se meio de orientar a conduta docente pelo estímulo a bom desempenho individual e trabalho coletivo.

**Figura 28: “Boas condutas”**



Fonte: Grupo de *WhatsApp* da escola/Arquivo da Pesquisa

As mensagens evidenciam felicitações, reconhecimento e elogios àquela considerada “boa conduta”. Considerando o conteúdo das mensagens, verifica-se a **“organização do professor”**, a **“dedicação e empenho na construção de uma aprendizagem mais significativa”**, ou seja, o envolvimento em projetos e o apoio dos/as colegas podem ser entendidos como “boa conduta”. Governo é a condução da conduta (Foucault, 2008; 2019). Com base nisso, entendo que a divulgação da “boa conduta”, acompanhada de elogios, felicitações e reconhecimento, indica modos de ser, vez que o governo se dá na relação com o/a outro/a. Durante a análise do material, vinculei a divulgação da “boa conduta” com as chamadas “experiências exitosas” trazidas pelas normativas, como no EXCERTO a seguir:

### EXCERTO 20 - EXPERIÊNCIAS EXITOSAS

Assim, docentes experientes e protagonistas de **experiências exitosas** podem compartilhar com muitos outros as aprendizagens já desenvolvidas, as quais, certamente, ampliam a formação em serviço dos demais profissionais.

(Brasil, 2020, Parecer CNE/CP nº 14/2020, p. 5).

A expressão “experiência exitosa”, divulgada do documento, significa a ação de um indivíduo em compartilhar com um grupo determinadas práticas docentes. O foco é o compartilhamento de fazeres que deram “certo” sob determinada perspectiva, visando a possibilidades de replicabilidade. A expressão é comumente utilizada no modelo empresarial pelos serviços de gestão de recursos humanos e administradores/as. Esse entendimento me permitiu analisar a divulgação da “boa conduta” ou da “experiência exitosa” como “procedimentos de manifestação da verdade” (Foucault, 2014a, p. 25), entendidos como

o conjunto de procedimentos e das instituições pelas quais os indivíduos se veem comprometidos, de maneira mais ou menos premente, se veem constringidos a obedecer decisões; decisões que emanam de uma autoridade coletiva no âmbito de unidade territoriais em que essa autoridade exerce um direito de soberania (Foucault, 2014a, p. 86).

De acordo com Foucault (2014), o governo só se exerce por meio da verdade. A verdade tem uma força sobre o indivíduo. Ela determina o papel do indivíduo, assinalando o que ele deve fazer. Com base na verdade, é possível prescrever modos de controle e influência que nós, professores/as, devemos exercer sobre nós mesmos/as em nossos comportamentos e redefinir as missões e as formas da ação pública (Dardot; Laval, 2016). A verdade manifestada nos resultados das avaliações/indicadores educacionais produzirá aceitabilidade. A aceitação por parte dos/as professores/as da importância dos indicadores está na conduta, nas práticas que são desenvolvidas, que neste caso, são as “boas condutas” e as “experiências exitosas”. Elas evidenciam efeitos do funcionamento dos *mecanismos* de regulação.

Outro elemento referente à política de formação docente que evidencia formas de regulação da conduta dos/as professores/as é a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” que vem sendo muito defendida como verdade nos textos normativos (Parecer CNE/CP nº 14/2020). A expressão “aprendizagem ao longo da vida” tem sido reiterada com frequência nos documentos que regulamentam a política de formação docente reformulada em função da BNCC e do Novo Ensino Médio. Podemos verificar que “aprendizagem ao longo da vida” fundamenta essa política, conforme o EXCERTO a seguir:

## EXCERTOS 21- FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

É importante reconhecer que **o[a] professor[a] não sai da graduação competente em todos os aspectos da docência**, mas projeta-se que esteja preparado[a] para ser um bom iniciante na carreira. Essa é uma fala recorrente na literatura sobre **formação continuada**, e uma busca necessária que devemos ter na formação de professor. Não se trata de acreditar que a formação inicial cumpre a função de entregar um profissional pronto, mas em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, **desenvolvendo-se ao longo de sua profissão no caminho da proficiência**. Por isso, para alguns pesquisadores da área, é preciso definir um conjunto de práticas essenciais a serem trabalhadas durante a graduação, **preparando o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida acadêmica/ocupação docente**.

(Brasil, Parecer CNE/CP nº14/2020, p. 5).

Independente da abordagem metodológica, o que é consenso em vários países com melhor desempenho educacional dos estudantes, **é que o professor precisa continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional**. Este processo é conhecido como **aprendizado ao longo da vida**.

(Brasil, Parecer CNE/CP nº 14/2020, p. 5).

Art. 11. As políticas para a **Formação ao Longo da Vida, em Serviço**, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

\*

Art. 12. A **Formação Continuada em Serviço** deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao **longo da vida profissional**, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

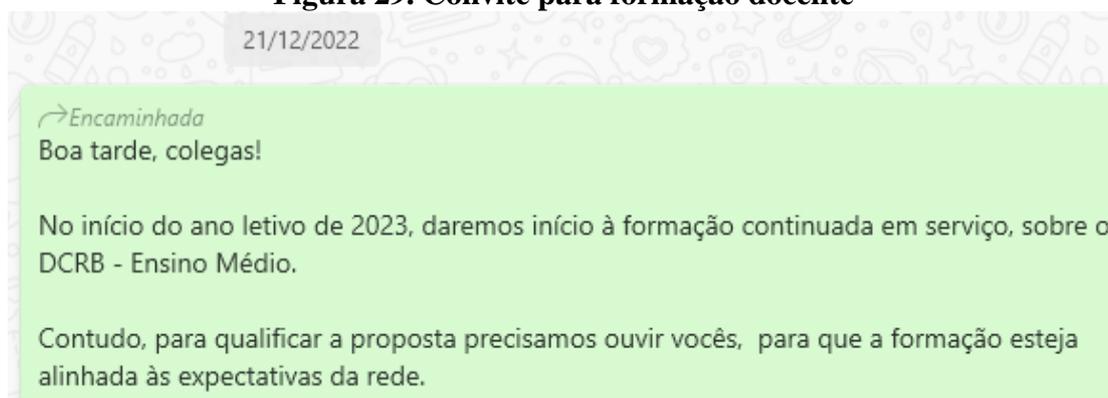
(Brasil, Parecer CNE/CP nº 14/2020, p. 28).

Os EXCERTOS constam no Parecer CNE/CP nº 14/2020. O conteúdo fala de “formação continuada”, “formação em serviço”, “formação ou aprendizagem ao longo da vida”, cujas expressões aparecem sustentadas no argumento de que “o [a] professor [a] precisa continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional” (Parecer CNE/CP nº 14/2020). Nesse documento se estabelece “o que se espera do exercício profissional do [a] professor [a], ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos que o integram”, evidenciando que o que interessa é a capacidade do/a professor/a “continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente” (Laval, 2019, p. 72).

Os termos formação e aprendizagem aparecem estreitamente ligados. Christian Laval (2019) lembra que “aprendizagem ao longo da vida” é uma expressão que foi usada nos anos 1970 e recuperada em 1996 pela OCDE, exprimindo um sentido utilitarista. Argumento que a

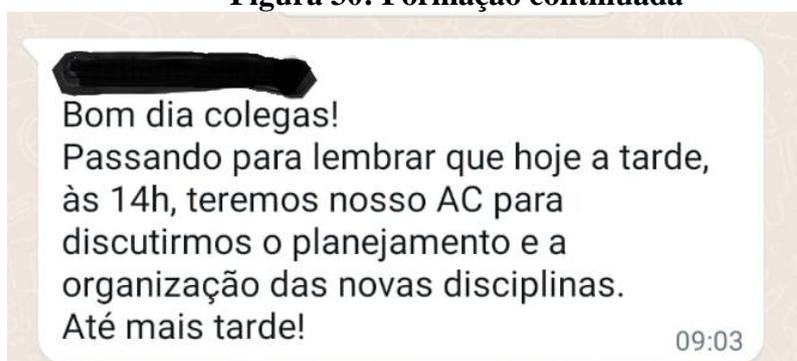
expressão “Aprendizagem ao longo da vida” está fundamentada na perspectiva econômica do “capital humano”, fazendo parte do vocabulário empresarial e utilizada para sustentar, teoricamente, a política de formação docente. Ao ser difundida como verdade, nós, professores/as, somos induzidos/as a estar sempre em formação. Acreditamos na perspectiva de que precisamos investir em nós mesmos/os e que a busca de conhecimento deve ser constante, para toda vida. Temos na figura elementos que constatarem que a formação continuada é difundida entre nós.

**Figura 29. Convite para formação docente**



Fonte: Grupo2 de WhatsApp onde se deu a observação participante

**Figura 30: Formação continuada**



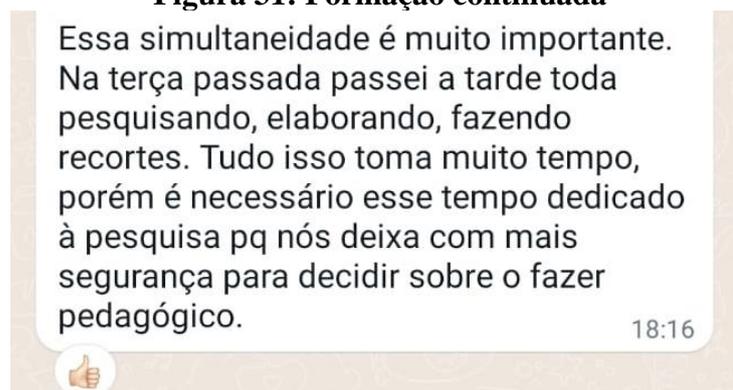
Fonte: Grupo2 de WhatsApp/Acervo da pesquisa

Com a obrigatoriedade da BNCC, como já mencionei, as secretarias estaduais e municipais foram convocadas a construir seus documentos referenciais curriculares em consonância com a BNCC e a reforma do Ensino Médio. Tomando como exemplo a rede estadual da Bahia, tivemos, em 2022, a publicação da versão final do DCRB. Com a publicação desse documento, a Secretaria da Educação disponibilizou organizações sobre o planejamento de Estudos sobre esse documento e sua implementação, a ser realizado durante as Atividades Complementares (AC) nas Unidades Escolares. Ao final do ano letivo de 2022, nós, professores/as da Escola *Richelieu*, tomamos conhecimento, por meio do Grupo 2 de *WhatsApp*,

que, a partir de 2023, um projeto de formação para estudo do Documento Referencial Curricular da Bahia seria ofertado pela SEC/BA.

Conforme podemos verificar nos convites das Figuras 23 e 24, compartilhados no Grupo 1 da Escola *Richelieu*, a “formação continuada” associada à verdade de “aprendizagem ao longo da vida” ou “formação em serviço” se manifestam nas práticas escolares como investimento necessário. As Figuras representam um convite, ou certamente, uma convocação para participação de um estudo sobre o (DCRB), sendo um convite da SEC/BA, e a Figura 24 representa uma chamada para o encontro de AC no qual seria analisado a “**organização das novas disciplinas**” referente ao Novo Ensino Médio e vinculado ao DCRB. Interessa verificar nas Figuras que houve uma mobilização em torno da formação docente, visando à compreensão do novo currículo e que essa mobilização está fundamenta na verdade sobre a “aprendizagem ao longo da vida”.

### Figura 31: Formação continuada



Fonte: Grupo2 de *WhatsApp*/Acervo da pesquisa

Na Figura 31 podemos perceber que o/a professor/a reconhece a importância da formação, conforme é expresso na frase “tudo isso toma tempo, porém é necessário esse tempo dedicado à pesquisa porque nos deixa com mais segurança para decidir sobre o fazer pedagógico”. Nesse sentido, o/a professor/a se sente responsável a responder por seus atos diante dos/as outros/as aceitando as medidas que são tomadas em função da melhoria dos seus desempenhos. Em função dessa melhoria, ela investe tempo nesse processo: “na terça passada passei a tarde toda pesquisando, elaborando, fazendo recortes”. Sobre isso, as pesquisadoras Maria Cláudia Dal’Igna e EliHenn Fabris (2015) mostram que esse investimento se configura como a constituição de um “*ethos* de formação”. O *ethos* de formação implica um “certo modo de ser e de agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 78). As autoras afirmam que o “conceito de formação tem sido cada vez mais atrelado ao

processo pelo qual se pode atingir um conjunto de competências, um processo pautado por rankings, um processo que forma sujeitos capazes de empreender e de se tornar empreendedores de si mesmos”. Percebe-se, assim, uma articulação entre formação, no sentido de “dar forma” ao sujeito docente pela ação pedagógica.

Os EXCERTOS e as mensagens que circulam no grupo de *WhatsApp* nos fornecem elementos para perceber que, no Novo Ensino Médio, a política de formação docente, baseada na perspectiva da “formação continuada”, “ao longo da vida” ou “em serviço”, funciona como *mecanismo* de regulação. Regulada, a docência é ensinada, conduzida, dirigida. O conteúdo das mensagens nos fornece elementos para constatar que a docência é guiada a se autorresponsabilizar pelo seu processo de formação. Analisando pela lente analítica da governamentalidade, argumento que, nessa perspectiva, as novas políticas educacionais estão fundamentadas na premissa de que o sujeito seja ele mesmo o seu próprio capital, o seu próprio produtor, a sua própria fonte de rendimentos, por isso, ele é autônomo e responsável por suas próprias escolhas (Foucault, 2021).

A “aprendizagem ao longo da vida” é um elemento que constata que a política de formação continuada tem a ver com acumulação de capital, investimento. Foucault (2021) analisou a teoria do capital humano com base em Theodore Schultz, no curso *O Nascimento da Biopolítica* (1979). Ele percebeu que, nos Estados Unidos, o neoliberalismo se manifesta nas práticas sociais de modo geral e não somente naquelas que dizem respeito às questões econômicas. Com base nisso, a expressão “Aprendizagem ao longo da vida” pode ser vinculada à teoria do capital humano, haja vista a possibilidade e o interesse dessa teoria de interpretar, em termos econômicos, todo um domínio que podia ser considerado como não econômico (Foucault, 2021). Pela analítica foucaultiana, o capital é visto como um “conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam alguém capaz de ganhar determinado salário” (Foucault, 2021, p. 284).

Sendo assim, pela analítica da governamentalidade, a formação continuada é concebida como um investimento educacional do capital humano que não pode ser esporádico ou concentrado em uma fase da vida profissional. Não são também momentos preparatórios ou estudos reparadores. Trata-se de uma constituição que deve seguir no curso da vida dos indivíduos, por isso, o termo: “aprendizagem/formação ao longo da vida”.

O entendimento do termo formação encontra-se associado ao que se exige na empresa, visto que “a empresa é considerada em toda parte um lugar de realização pessoal, a instância onde se pode conjugar o desejo de realização pessoal dos indivíduos, seu bem-estar material [...] e sua contribuição para a prosperidade da população” (Dardot; Laval, 2016, p. 328). Por

isso, a nova governamentalidade neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso em torno do modelo empresa que opera por meio de processos de normatização e técnicas que se constituem em torno do que Dardot e Laval (2016, p. 324) chamaram de “dispositivo da eficácia”. Esse dispositivo visa intensificar os esforços e os resultados e, ao mesmo tempo, minimizar gastos inúteis da empresa.

A escola deve se destacar pela “hibridização”, ou seja, uma mescla de aspectos específicos da empresa (atendimento ao/à cliente, espírito empreendedor, financiamento privado) com os modos de ordem e comando disciplinados, característicos da fábrica. A escola é requisitada a mesclar o seu modelo de similaridade com a fábrica do século XX, rígida, sólida e estável, adequando-se ao modelo da empresa, flexível, fluida e inovadora (Bauman, 2020). “A vida na empresa é considerada em si mesma uma formação, o lugar onde se adquire certa sabedoria prática, o explica que o fato de as autoridades políticas e econômicas enfatizarem tanto a participação de todos na vida da empresa” (Dardot; Laval, 2019, p. 339). As mensagens do *WhatsApp* mostram que, na escola, o processo de formação segue essa mesma linha. É no saber/fazer que a formação acontece. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço da própria formação docente, pois é no exercício da atividade, ou seja, na própria prática que o sujeito é *formado*, melhor dizendo, produzido em condições de interação entre os/as colegas e estudantes.

Nesse sentido, depreende-se que, enquanto, no contexto da “modernidade sólida”, a formação continuada, alinhada ao sistema fabril, dava-se de forma descontínua, ou seja, havia a “passagem do estágio da escolaridade para o da atividade” (Laval, 2019, p. 69), com as novas formas de governo, ou no sentido de Bauman, na “modernidade líquida”, a formação se tornou um processo contínuo. Pode-se dizer que o/a professor/a, feito o curso de licenciatura, como formação inicial, estaria apto/a e suficiente para o exercício do magistério. No Novo Ensino Médio, com a perspectiva da formação ao longo da vida, verifica-se um enorme investimento na qualificação profissional como continuidade, haja vista que a formação inicial parece não ser mais suficiente, pois a formação deve ser ao “longo da vida”. Sendo assim, os convites para encontros de formação e o tempo investido nessa formação como uma aceitação necessária demonstram que a política de formação docente funciona como *mecanismo* de regulação da docência no NEM.

## CAPÍTULO 6

### A ESTRATÉGIA DA PRECARIZAÇÃO E A TÉCNICA DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

E com isso se percebe que a história real da prisão sem dúvida não é comandada pelos sucessos e fracassos da sua funcionalidade, mas que ela se inscreve na verdade em estratégias e táticas que se apoiam até mesmo nos próprios déficits funcionais (Michel Foucault, 2008, p. 158).

É possível relacionar o fragmento em epígrafe com o argumento que desenvolvo neste capítulo. Aqui se defende que a *tática* de reformular o currículo do Ensino Médio não é em *estratégias* que se apoiam na sua própria precariedade. Inspirada no pequeno trecho do curso *Segurança, Território e População* que Foucault ministrou em 1978, as análises aqui empreendidas nos fornecem elementos para argumentar que, para regular o currículo e a docência em função do discurso empresarial, a governamentalidade neoliberal aciona a *estratégia da precarização* do currículo e da docência no Novo Ensino Médio por meio da *técnica da flexibilização curricular*. Nesse sentido, admite-se que, para disseminar as verdades que compõem o discurso empresarial no Novo Ensino Médio, a estratégia utilizada é precarizar o currículo e a docência.

Flexibilidade é um saber que constitui o discurso empresarial e, no Novo Ensino Médio, é utilizada como verdade essencial para veicular na educação e nas instituições escolares. Vejamos nos seguintes EXCERTOS que o Novo Ensino Médio se ancora na ideia de flexibilidade para justificar o acionamento da *tática* de reformar o currículo e regulá-lo:

#### EXCERTO 22 - CURRÍCULO FLEXÍVEL

A presente medida provisória propõe como principal determinação a **flexibilização do ensino médio** [...].

(Brasil, MP 746/2016)

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e **flexível**, a Lei nº 13.415/201754 alterou a LDB, estabelecendo que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos.

(Brasil, 2018, p. 468)

A análise dos EXCERTOS permite constatar que a flexibilização é uma marca do Novo Ensino Médio. O trecho da MP nº 746/2016 comprova o interesse em flexibilizar o currículo. Esse propósito aparece como algo inovador que prometia “**substituir o modelo único de**

**currículo [...] por um modelo diversificado e flexível”**. Contudo, sabemos que a flexibilidade não é uma retórica inédita. Trata-se de uma expressão corriqueira no discurso empresarial, sendo uma técnica essencial para o neoliberalismo. É um termo que circula nas relações de trabalho e administração das empresas, pois é uma produção do mercado, estando diretamente relacionado à empregabilidade e ao trabalho (Bauman, 2020). No dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>26</sup>, significa se mover, se adaptar, se deslocar. Mas o sentido empresarial da palavra flexibilidade é a adaptação para trabalhos novos e desafios de natureza diversa, apresentando também o sentido de docilidade e subserviência.

De acordo com Bauman (2020), *flexibilidade* se tornou um *slogan* da “modernidade líquida”, associada ao sentido de inovação, mudança permanente, adaptação contínua às variações da demanda do mercado, da busca de excelência, da eficiência. Por isso que, nas relações empresariais, a flexibilidade é defendida como algo benéfico para as empresas e para os/as trabalhadores/as. Do mesmo modo, a possibilidade de flexibilizar o currículo do Ensino Médio tornou-se um dos elementos mais propagados pelos/as defensores/as da reforma.

A questão que se coloca é: em que consiste a flexibilidade curricular no Novo Ensino Médio? As análises dos materiais empíricos me levaram a constatar que a flexibilidade está associada à precarização (Standing, 2014), funcionando como uma técnica da governamentalidade neoliberal, acionada para operar em função da estratégia da precarização do currículo e da docência no NEM e para disseminar o discurso empresarial. A relação que estabelecimento entre precarização e flexibilização reside no processo de adaptação, ou seja, ao tornar as pessoas e as coisas mais flexíveis, tornam-nas também mais inseguras, sendo a insegurança vista como algo positivo na governamentalidade neoliberal (Standing, 2014). Guy Standing (2014) afirma que, para os neoliberais, funcionários/as mais inseguros/as são necessários/as para a manutenção do investimento e dos empregos.

A insegurança leva à precarização que é uma marca do neoliberalismo, pois ela é necessária para essa racionalidade (Veiga-Neto, 2018). Isabell Lorey (2012) estudou a precarização sob a égide do neoliberalismo. Para essa cientista, estaríamos frente a um novo dispositivo do poder que opera em função de um governo que produz a insegurança como preocupação central do sujeito<sup>27</sup>. No dicionário<sup>28</sup>, o termo precário aparece como sinônimo de

<sup>26</sup> "Flexibilidade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/flexibilidade>.

<sup>27</sup> Resenha do livro *O governo dos precários* de Isabell Lorey. O livro foi analisado por Nicolas Wasser (2010) e está disponível em: < Sociologias, Porto Alegre, ano 18, no 41, jan/abr 2016, p. 364-373>. Acesso em: 13 set. 2023.

<sup>28</sup>"Precário", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/prec%C3%A1rio>.

inseguro, não estável, pobre, difícil, míngua, estreito, frágil, débil, delicado. A insegurança produzida pela flexibilidade está relacionada com a precarização.

Precarizar algo ou práticas que não estão funcionando de acordo com critérios guiados pela lógica neoliberal, ou mesmo manter algo ou prática numa situação de precariedade, implicam uma *estratégia* acionada pela governamentalidade neoliberal contemporânea para disseminar as verdades produzidas nas relações de poder empresariais. Isso significa que buscar elementos ou criar maneiras de evidenciar a ineficiência de alguma coisa com o objetivo de enfraquecer ainda mais o que já não estaria operando conforme um determinado modelo pode ser uma maneira de precarizar

Voltando a Standing (2014), ele também afirma que a precarização pode ser vista “em termos de processos” (Standing, 2014, p. 36). Isso significa que podemos falar em processos de precarização ou precarizar. Nesse sentido, esse processo está relacionado com a flexibilização das relações de trabalho defendida por economistas neoliberais que perceberam que tornar os funcionários mais inseguros seria necessário para a manutenção do investimento e dos empregos (idem). Para os neoliberais, os altos custos dos investimentos estariam relacionados a uma falta de flexibilidade o que justificaria a necessidade de uma “reforma estrutural” dos mercados de trabalho (Standing, 2014).

Na pesquisa que aqui relato, utilizei do material já produzido sobre precarização para analisar as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, para a regulação do currículo e da docência no NEM em função do discurso empresarial. Nesse sentido, é necessário relembrar o entendimento do termo *estratégia* abordado na primeira parte desta tese. Segundo Edgardo Castro (2009), Foucault distingue três sentidos para o termo como já abordado na primeira parte desta tese. O sentido que serviu de inspiração para que eu pudesse desenvolver as análises aqui empreendidas é a *estratégia* como escolha dos meios empregados para obter um fim (Castro, 2009).

Nessa perspectiva, a *estratégia da precarização* no Novo Ensino Médio opera por meio da *técnica da flexibilização* do currículo e da docência. A governamentalidade neoliberal utiliza a flexibilidade das relações de poder que se estabelecem nos espaços empresariais para instigar a produção de um currículo escolar em conformidade com essa racionalidade. Sendo assim, esse currículo não pode ser fixo, precisa adquirir um caráter também flexível. Ele deve estar em acordo com a economia e com a flexibilidade das relações empresariais de trabalho. Como vimos anteriormente, há uma nova configuração global da gestão da educação. Guy Standing (2014, p. 109) aborda sobre isso em seu livro sobre o precariado, quando analisou a “mercadorização da educação”.

Standing (2014) afirma que as mudanças curriculares em prol da adequação da escola à lógica do mercado constituem uma tendência mundial. Nesse sentido, a flexibilidade deve operar em função da precarização, ou seja, em função de tornar as coisas e as pessoas inseguras, produzindo um cenário de instabilidade. É nesse cenário que o discurso empresarial é incorporado nas condutas dos indivíduos. Desse modo, os currículos escolares são elaborados ou reformulados em conformidade com essa lógica. Como já salientado, o currículo escolar é um instrumento de governo e, como tal, ele organiza as práticas escolares conduzindo a conduta docente. Ele funciona disseminando certos discursos e interditando outros.

As análises empreendidas neste capítulo forneceram elementos para argumentar que, no Novo Ensino Médio, temos uma disputa entre vários discursos, entre os quais estão o discurso científico e o discurso empresarial. O primeiro tem como regime de verdade a ciência que emana, principalmente, das relações de saber/poder que se estabelecem nas universidades e centros de pesquisas. O critério para que um saber ou conhecimento seja considerado científico é a existência de regras e métodos. Como sabemos, um determinado saber ou conhecimento para alcançar o *status* de científico passa por métodos científicos. O segundo é aquele produzido nas relações de saber/poder que se estabelecem nas empresas. Um saber ou conhecimento aceito nessas relações deve ter utilidade prática, cujos critérios devem se basear na eficácia ou eficiência dos resultados.

Como veremos neste capítulo, a BNCC do Ensino Médio serviu de base para que as redes públicas de ensino reduzissem o número de aulas das disciplinas da base comum e novas disciplinas fossem criadas. Essa ação foi entendida como a manifestação da *técnica da flexibilização curricular* no NEM. Os efeitos dessa técnica são o surgimento de um cenário de incertezas e instabilidade que está associado à incompatibilidade que a nova organização curricular exige em relação à nossa formação acadêmica inicial. Para cumprir o nosso regime de trabalho, ministramos aulas de uma diversidade de outras disciplinas diferentes da nossa formação inicial. Para tal, é preciso investir mais tempo em estudo e pesquisa, o que tem aumentado os nossos encargos de trabalho. A incerteza e a instabilidade são marcas da precarização, que, por sua vez, é essencial para a difusão do discurso empresarial.

### **6.1 A técnica da flexibilização curricular**

A flexibilidade é um saber produzido nas relações de poder neoliberal que, no Novo Ensino Médio, circula por meio do currículo. Nesse currículo, a flexibilização curricular tem operado como uma técnica acionada intencionalmente para o funcionamento da estratégia da

precarização do currículo e da docência. O currículo escolar é organizado por uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada. No Novo Ensino Médio, as disciplinas que compõem a “**Base Nacional Comum**” correspondem à “**Formação Geral Básica**” e a “**parte diversificada**” passou a integrar os chamados “**Itinerários Formativos**”. Vejamos o que dizem as atuais DCNEM/2018:

EXCERTO 23 - DCNEM/2018

Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por **formação geral básica** e **itinerário formativo**, indissociavelmente.

(Brasil, 2018b, p. 5)

A parte referente à Base Nacional Comum é, tradicionalmente, constituída por disciplinas escolares organizadas de acordo com a perspectiva acadêmica de currículo (Lopes; Macedo, 2011). Historicamente, esta é a parte com maior carga horária, responsável pelo ensino propedêutico. Quando uma proposta curricular enfatiza a Base Nacional Comum, sua prioridade é a formação propedêutica regida pelas verdades científicas produzidas nas relações de poder/saber acadêmicas. A Base Nacional Comum corresponde à parte do currículo que integra as tradicionais disciplinas vinculadas a uma concepção científica ou artística de conhecimento, como as diferentes ciências e a literatura, por exemplo.

Disciplinas são entendidas como “matérias do currículo escolar” (Garcia, 2008, p. 365) que se originaram de um determinado “saber acadêmico” e que, em um complexo processo de transposição didática, foram se transformando, adaptando, recontextualizando (Veiga-Neto, 1997, p. 112) adquirindo, portanto, as características de disciplinas escolares. Os currículos escolares têm, tradicionalmente, uma organização disciplinar. Embora tenham origem acadêmica, as “disciplinas escolares não são simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas” (Lopes, 2019). Isso significa que, na escola, existe um modo pedagógico de lidar com o conhecimento científico. O que explica o fato de esse tipo de conhecimento ser selecionado no currículo escolar, compondo um discurso verdadeiro, é porque um dos maiores regimes de verdades de nossa época é a ciência. Segundo Dagmar Meyer (2014),

esse regime envolve processos de validação de conhecimento produzido em cem certas condições históricas, culturais, econômicas e políticas, com determinadas matrizes disciplinares, conjuntos de regras metodológicas, conceitos que precisamos admitir e assumir para falar desses objetos, e que permitem definir o que é e o que conta como verdade em um determinado tempo e contexto (Meyer, 2014, p. 56).

Depreende-se daí que é por isso que as disciplinas escolares têm relação direta com as disciplinas acadêmicas e científicas (Lopes; Macedo, 2011). Já as disciplinas escolares da parte diversificada do currículo costumam ter um caráter mais instrumental. A parte diversificada pode ser organizada com disciplinas vinculadas às transformações no mercado de trabalho. Trata-se de disciplinas escolares fundamentadas nos saberes produzidos nas relações de saber/poder do discurso empresarial. No Novo Ensino Médio, ela aparece sob o modelo de Itinerários Formativos que funciona em prol de uma formação mais técnica. Por isso, nessa parte, o discurso empresarial encontra mais espaço para proliferar.

Quando analisamos a concepção de Formação Geral Básica e de Itinerários Formativos, a distribuição da carga horária e as formas de ofertas das disciplinas que compõem o novo currículo, percebemos que a proposta de flexibilização curricular do Novo Ensino Médio enfraquece e negligencia, intencionalmente, tanto a Base Nacional Comum quanto a parte diversificada. Tais questões curriculares recaem sobremaneira na docência e, quando analisamos a intencional negligência à luz da governamentalidade, constatamos que a *flexibilização curricular funciona como uma técnica operando em função da estratégia da precarização*.

Como vimos, o currículo do Novo Ensino Médio passa a ser organizado em Formação Geral Básica (FGB), referente à Base Nacional Comum e Itinerários Formativos (IF), para se referir à parte diversificada. A FGB é obrigatória e comum a todos/as os/as estudantes, como estabelece a Lei nº 13.415/17. Ela aparece nas DCNEM/2018 da seguinte forma.

#### EXCERTO 24 - Formação Geral Básica

Formação geral básica: **conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento** previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as **aprendizagens essenciais** do ensino fundamental, **a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles**.

(Brasil, 2018b, p. 2)

Como se pode observar, o Novo Ensino Médio defende uma formação baseada em competências e habilidades. No EXCERTO acima se percebe que o termo “Formação Geral Básica” (FGB) é definido nas DCNEM como “**conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento**” (Brasil, 2018b, p. 2). Verifica-se, assim, que o uso dos vocábulos “competências e habilidades” são os conceitos teóricos que fundamentam a concepção de FGB.

O modo como a FGB é definida merece ser analisado porque, nessa definição, a Base Nacional Comum é reduzida às noções de competências e habilidades.

O aparecimento desses termos reporta aos anos 1960 nos Estados Unidos e está relacionado às mudanças nas relações de trabalho e na economia. Eles estão alinhados à orientação comportamentalista de currículo e ao revigoramento de uma tendência tecnicista na educação estadunidense (Silva, 2019). Mônica Ribeiro da Silva (2008) mostrou, em suas pesquisas, que o conceito de competências tem estado no centro das propostas de reformas curriculares brasileiras desde os anos 1990. Segundo a autora, as reformas curriculares no Brasil são desenhadas com base na pedagogia de competências, seguindo a tendência de outros países. Sendo assim, “cada competência é analisada e decomposta nas habilidades, [...], tal como aparece na BNCC. As competências mantêm a matriz comportamental, na medida em que são produto do domínio de habilidades intermediárias [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 54). Na BNCC, competência é definida como mobilização de conhecimentos e habilidades como atitudes e valores (Brasil, 2018a), como podemos observar nos EXCERTOS abaixo:

#### EXCERTOS 25 - COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

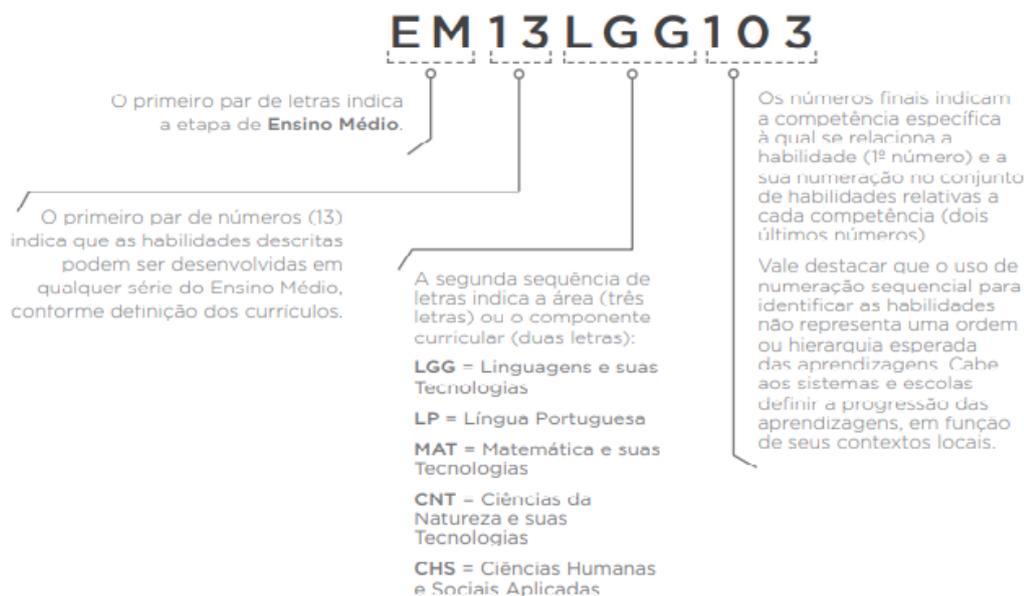
\*

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

(Brasil, 2018a)

As competências são amplas e abarcam um conjunto de comportamentos, denominados habilidades (Lopes; Macedo, 2011). Por isso, na BNCC, estão listadas dez (10) competências gerais para o conjunto da Educação Básica, as quais se desdobram em habilidades. Para tal, os verbos conjugados no infinitivo, indicam quais competências precisamos desenvolver, tais como: “valorizar”, “executar”, “utilizar”, “argumentar”, “cuidar”, “agir”, “entender”, “investigar” (Brasil, 2018). Nessa gramática, listam-se também habilidades articuladas com as competências organizadas por meio de códigos alfanuméricos (Brasil, 2018), como podemos observar na Figura subsequente.

**Figura 32: Códigos alfanuméricos**



Fonte: BNCC/2018

Os códigos alfanuméricos especificam quais habilidades devem ser trabalhadas pelo/a professor/a para desenvolver no/a estudante a competência desejada. Um currículo baseado nos conceitos de competências e habilidade têm fundamentos de orientação comportamentalista (Lopes; Macedo, 2011). Sabemos que, de modo geral, todo currículo prescreve comportamentos, pois eles, normalmente, indicam e ensinam como devemos nos portar. Ao elencar quais são as competências se deve desenvolver, a BNCC estabelece como deve ser o nosso comportamento.

Desenvolver competências e habilidades tornou-se uma verdade positiva a ser produzida na educação. Durante a observação *OnLife*, não identifiquei, na Escola *Richelieu*, nenhum questionamento a respeito desses termos que são utilizados nos documentos para definir a FBG e fundamentar o currículo do Novo Ensino Médio. Infere-se, assim, que o currículo do Novo Ensino Médio opera como instrumento para reprodução do discurso empresarial, uma vez que tais expressões emanam das relações de poder que se estabelecem nos espaços empresariais.

Na governamentalidade neoliberal, os currículos escolares são regulados conforme a lógica das relações econômicas de trabalho empresariais, ao mesmo tempo em que servem de instrumentos de reprodução dos discursos produzidos nessas relações. Ao analisar o neoliberalismo norte-americano nos anos 1960, Foucault (2021) percebeu o modo como, nos EUA, essa racionalidade modificou o conceito econômico de trabalho. O novo conceito econômico de trabalho parte da ideia de que o salário não é o preço de venda da força de

trabalho, mas a renda de um capital. Nesse sentido, o salário é o rendimento do uso de um conjunto de aptidões, ou seja, de “competências e habilidades” que não podem ser separadas do sujeito que as possui. No neoliberalismo norte-americano, o sujeito não é outra coisa senão esse conjunto de competências que são sua fonte de renda. O sujeito e suas competências é que asseguram a satisfação de suas necessidades e, por conseguinte, a reprodução de seu modo de vida (Foucault, 2021). Nessa perspectiva, o sujeito econômico e suas competências são indissociáveis, sendo o capital que elas lhe rendem chamado de “capital humano”.

No curso *Nascimento da Biopolítica* (1979), Foucault (2021) mostra como os neoliberais norte-americanos perceberam que o sujeito trabalhador é visto como um “empresário de si mesmo” (Foucault, 2021) e, por isso, suas “competências” precisam ser produzidas, mantidas, atualizadas, recicladas, o que demanda investimento. Daí surge a teoria do capital humano, que defende a importância de se investir no próprio indivíduo como uma empresa. Segundo Foucault (2021), os neoliberais consideram que o capital humano é constituído pelas competências dos indivíduos, que não são apenas caracteres herdados geneticamente, mas que podem ser adquiridos. Desse modo, o capital humano pode ter origem genética, mas também pode ser constituído de elementos que são adquiridos pelo indivíduo, aspectos nos quais os neoliberais concentram suas análises. Nesse sentido, o indivíduo (empresa) deve estar em bom funcionamento, operando na maneira devida. Para isso, é preciso investir na constituição de suas competências, o que depende diretamente de investimentos educacionais. Desse modo, a educação passa a ser um investimento econômico e o indivíduo que investe na educação é aquele que está constituindo capital humano.

É claro que a noção de investimento educacional tem um sentido muito mais amplo do que a escolarização. Considera-se também o investimento educacional feito pelas famílias, por exemplo, em termos de quantidade de tempo dedicada pelos/as pais/mães, no cotidiano, à educação de seus filhos. Mas, em se tratando da educação escolarizada, o que vai se revelar como fator decisivo é a relação dessa educação com o crescimento da economia. Essa relação segue a lógica empresarial, segundo a qual não importa a quantidade de horas de força de trabalho despendidas, nem o número de trabalhadores/as empregados/as numa empresa. O que importa é a qualidade da mão-de-obra, são as competências e as habilidades, em suma, é o capital humano dos indivíduos. Portanto, levando em conta a racionalidade de nossa época, é possível explicar o porquê que a parte da FGB tem como fundamento uma perspectiva de currículo com base nos conceitos de competências e habilidades. Portanto, esses termos compõem os regimes de verdades que emergem de relações de poder racionalizadas pelo neoliberalismo no nosso tempo presente.

Na racionalidade neoliberal, currículos escolares são elaborados conforme sua lógica, haja vista que eles são uma produção discursiva que emana das relações de poder/saber racionalizadas pelo neoliberalismo. Um currículo escolar elaborado em conformidade com essa racionalidade baseia-se num sistema de conceitos tecnicamente úteis para a escola e para o indivíduo em seu esforço de sucesso e realização profissional, ou seja, em seu esforço de constituir competências e habilidades. Tais conceitos estão associados a uma perspectiva pautada na eficácia, eficiência e produtividade das ações. Por isso, num currículo correspondente à lógica neoliberal, o que importa é a produção de indivíduos úteis e flexíveis, capazes de desenvolver ações eficientes e produtivas. Isso significa que, do conhecimento científico, utiliza-se somente aquilo que pode ser útil para o desenvolvimento econômico.

Ao elencar quais habilidades devem ser trabalhadas para se chegar à competência desejada, a BNCC orienta qual é o conhecimento que tem utilidade. Nesse tipo de currículo, a “importância do saber passa a ser a sua capacidade de gerar uma ação”, ou seja, “a medida do conhecimento é a sua utilidade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 58). “As competências apontam as *performances* para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las” (Lopes; Macedo, 2011, p. 58). Desse modo, um currículo elaborado nessa perspectiva só deve valorizar do conhecimento científico aquilo que seja economicamente útil.

Portanto, na governamentalidade neoliberal, não interessa um currículo cuja formação acadêmica seja prioridade, o enfoque não é propedêutico o qual possibilita a continuidade dos estudos. Uma vez que as instituições escolares são transformadas em parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de “capital humano” e da preparação para o trabalho, a função propedêutica do Ensino Médio deixa de ser prioridade por não fazer sentido à lógica neoliberal. Assim, um currículo orientado por essa racionalidade tem o objetivo de desenvolver, nos indivíduos, competências e habilidades para aumentar a eficiência no desempenho de um trabalho. Desse modo, investir na educação significa investir em “capital humano”.

Sendo assim, o modo como o Novo Ensino Médio concebe a FGB produz efeitos sobre a Base Nacional Comum e a formação propedêutica, que é orientada com base nessa lógica tecnicista e utilitarista. Além disso, a reforma do Ensino Médio também negligencia a Base Nacional Comum mudando o modo como as disciplinas que compõem essa parte do currículo são ofertadas, modificando a obrigatoriedade das disciplinas acadêmicas, a oferta e a distribuição do tempo de suas aulas para flexibilizar o currículo. Aqui, passo a analisar como a *técnica da flexibilização curricular* funciona por meio da nova forma de oferta e distribuição da carga horária das disciplinas.

No novo formato de currículo, as disciplinas que compõem a FGB estão incluídas de modo mais fraco no formato de “**estudos e práticas**”, como podemos observar nos EXCERTOS abaixo:

EXCERTOS 26 – BNCC EM FORMATO DE ESTUDOS E PRÁTICAS

Art. 11. § 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, **estudos e práticas de:**

- I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.

\*

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, **podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem** que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas.

\*

§ 7º A critério dos sistemas de ensino, **a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio**, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares.

(Brasil, DCNEM, 2018, p. 6).

Quando diz que o ensino das disciplinas pode ser no formato de “estudos e práticas”, identifica-se aqui uma forma de precarizar a Base Nacional Comum. Percebe-se que algumas disciplinas acadêmicas, tais como Geografia, Química, Física e Biologia, nem sequer são citadas, pois elas não são nomeadas nas DCNEM/2018. Infere-se que a não nomeação dessas disciplinas e a regulamentação de seu ensino no formato de “**estudos e práticas**” indicam uma redução delas, tornando-as limitadas e negligenciando o status de disciplinas acadêmicas. As DCNEM/2018 determinam no **inciso quinto** que o ensino dessas disciplinas pode ser

“desenvolvido por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem” (Brasil, DCNEM, 2018b, p. 6). Desse modo, o texto não diz da obrigatoriedade das disciplinas que sequer são nomeadas, ficando no desconhecido o modo como cada sistema de ensino pode ofertá-las.

Além disso, a distribuição da carga horária prevista para as disciplinas da FGB e dos IF e as formas como elas são ofertadas são duas questões que ficam a critério das instituições e redes de ensino. Isso significa que o modo como as disciplinas são ofertadas e sua distribuição ao longo dos anos ficam à mercê das decisões das redes estaduais ou privadas. Assim, permite-se que as redes podem, se preferir, não oferecer algumas disciplinas da base comum em um ou mais anos do Ensino Médio, como podemos observar no EXCERTO a seguir:

EXCERTO 27 – DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA E FORMAS DE OFERTA

Art. 7º § 6º **A distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino”.**

(Brasil, 2018b, p. 4)

Além do formato em que as disciplinas de base acadêmicas são ofertadas, a questão da carga horária está sob ação da técnica de flexibilização curricular e, por sua vez, da estratégia de precarização do currículo e da docência. Sobre a questão da carga horária, é importante que analisemos os EXCERTOS abaixo.

EXCERTOS 28 – LEI nº 13.415/17

§ 1º A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular **não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.**

(Brasil, 2017)

Nos EXCERTOS 27 fica evidente que a Lei nº 13.415/17 estabelece aumento do tempo de formação no total do Ensino Médio. Mas esse aumento não incide sobre a carga horária das disciplinas da “Base Nacional Comum”, ou “FGB”. Para essa parte do currículo, ocorre o contrário, as normativas atuais reduzem esse tempo, pois estabelecem uma carga horária

máxima de 1.800 horas. Veja no EXCERTO 28 que o § 5º da Lei nº 13.415 determina que a “carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular **não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio**”. Antes da reforma, o tempo previsto era de 2.400 horas, no mínimo. Ali, a carga horária anual era de 800 horas, mas não determinava tempo máximo para as disciplinas da base comum. Além disso, esse tempo estava destinado, majoritariamente, para a base comum.

Com o Novo Ensino Médio, embora a quantidade de horas aumente para, pelo menos, 1.000 horas por ano, para que a carga horária total seja ampliada para 3.000 horas no mínimo, percebe-se que o tempo de formação das disciplinas da base comum pode ser de, no máximo, 600 horas anuais. Não se estabelece o mínimo e, sim, o máximo. Conquanto a parte que compõe a FGB tenha 600 horas a mais que a parte dos IF, como mostro a seguir, verifiquei que houve uma enorme redução da carga horária das disciplinas que compõem a FGB em relação ao antigo currículo do Ensino Médio, conforme a Matriz Curricular a seguir.

**Figura 33: Matriz curricular da rede estadual da Bahia (Ensino Médio regular 2010)**

Matriz Curricular Referenciada MODELO PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO						
COMPONENTES CURRICULARES	Séries					
	1ª		2ª		3ª	
	SEM	ANO	SEM	ANO	SEM	ANO
<b>I – BASE NACIONAL COMUM</b>						
<b>Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias</b>						
Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	03	120	03	120	03	120
Educação Física	02	80	02	80	01	40
Arte	02	80	atividade	---	atividade	---
Informática	atividade	---	atividade	---	atividade	---
Sub-total	07	280	05	200	04	160
<b>Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias</b>						
Matemática	03	120	03	120	03	120
Química	02	80	02	80	02	80
Física	02	80	02	80	02	80
Biologia	02	80	02	80	02	80
Sub-total	09	360	09	360	09	360
<b>Área de Ciências Humanas e suas tecnologias</b>						
História	02	80	02	80	02	80
Geografia	02	80	02	80	02	80
Filosofia	01	40	02	80	02	80
Sociologia	01	40	02	80	02	80
Sub Total	06	240	08	320	08	320
<b>II – PARTE DIVERSIFICADA</b>						
Componente Curricular de uma das áreas do conhecimento	01	40	01	40	02	80
Língua Estrangeira	02	80	02	80	02	80
Sub Total	03	120	03	120	04	160
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>
III – Estudos Transversais	xx	---	xx	---	xx	---

Fonte: PORTARIA Nº 1.128/2010 - Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/matrizescurriculares>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

A matriz apresentada é do ano de 2010. Por meio dela se percebe que o Ensino Médio regular da rede estadual da Bahia já apresentava, antes da reforma, uma carga horária total de 3.000 horas, ou seja, 1.000 horas por série a cada ano letivo. Como podemos observar, a maior parte da carga horária era voltada para as disciplinas da base comum que já estavam agrupadas por “área do conhecimento”. Assim, verifica-se que o currículo antigo do Ensino Médio da

Bahia já era organizado a partir de uma “Base Nacional Comum”. Língua Portuguesa e Matemática apresentavam carga horária semanal de três aulas, sendo, portanto, as disciplinas mais valorizadas. Geografia, História, Biologia, Química, Física, Educação Física e Língua Estrangeira apresentavam carga horária de duas aulas semanais e para Sociologia e Filosofia havia uma aula semanal na primeira série e duas aulas semanais nas outras duas séries. Verifica-se ainda que Língua estrangeira não fazia parte da base comum, mas era contemplada no currículo, sem obrigatoriedade exclusiva da Língua Inglesa.

A seguir, temos uma matriz curricular do Novo Ensino Médio também da rede estadual da Bahia. Como há várias modalidades de Ensino Médio, é importante situar que a matriz que apresento abaixo é a do tempo parcial diurno. É importante sinalizar isso, porque, de modo geral, as matrizes divergem entre as modalidades e tempos parcial ou integral.

**Figura 34: Matriz Curricular do Novo Ensino Médio**

MATRIZ CURRICULAR NOVO ENSINO MÉDIO – Matriz 03									
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)									
1ª. Série			2ª. Série			3ª. Série			Carga Horária Total
Componente Curricular	Nº h/sem	CH Anual	Componente Curricular	Nº h/sem	CH Anual	Componente Curricular	Nº h/sem	CH Anual	
Língua Portuguesa	2	80	Língua Portuguesa	2	80	Língua Portuguesa	2	80	240
Inglês	2	80	Inglês	1	40	Inglês	---	---	120
Ed. Física	1	40	Ed. Física	1	40	Ed. Física	---	---	80
Arte	1	40	Arte	1	40	Arte	---	---	80
Matemática	2	80	Matemática	2	80	Matemática	2	80	240
Química	1	40	Química	1	40	Química	2	80	160
Física	1	40	Física	1	40	Física	2	80	160
Biologia	1	40	Biologia	2	80	Biologia	1	40	160
História	1	40	História	1	40	História	2	80	160
Geografia	1	40	Geografia	1	40	Geografia	2	80	160
Filosofia	1	40	Filosofia	1	40	Filosofia	1	40	120
Sociologia	1	40	Sociologia	1	40	Sociologia	1	40	120
<b>Total</b>	<b>15</b>			<b>15</b>			<b>15</b>		

Fonte: Documento Curricular Referencial da Bahia (Bahia, 2022)

É possível verificar, no quadro acima, como ficaram contempladas as disciplinas da FGB para o Ensino Médio da rede estadual da Bahia. A organização curricular exposta no quadro corresponde ao Ensino Médio de Tempo Parcial. O tempo parcial é ofertado aos/às estudantes que não apresentam condições de passar 7 (sete) ou 9 (nove) horas diárias na escola, como é determinado para o Ensino Médio de Tempo Integral. As 6 (seis) colunas do quadro referentes às cargas horárias semanal e anual estão divididas para as 3 (três) séries do Ensino Médio. Logo, as 2 (duas) primeiras referem-se à primeira série, as duas segundas, à segunda série e as duas últimas, à terceira série. Comparando com a matriz curricular de 2010, é possível

observar que o tempo das disciplinas da formação básica é reduzido na nova matriz em relação à matriz de 2010, como podemos observar na tabela a seguir.

**Tabela 3: Carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum**

<b>Disciplinas</b>	<b>Antes da Implementação da Reforma (CH anual)</b>	<b>Com a Implementação da Reforma (CH anual)</b>
Língua Portuguesa	360	240
Língua Estrangeira	240	120
Educação Física	200	80
Arte	80	80
Matemática	360	240
Física	240	160
Química	204	160
Biologia	240	160
Geografia	240	160
História	240	160
Sociologia	200	120
Filosofia	200	120

Fonte: Organizada pela autora

A tabela mostra que as disciplinas da base comum tiveram cargas horárias reduzidas com o Novo Ensino Médio para cumprir o regulamento de carga horária máxima de 1.800 horas. Conforme Acacia Zeneida Kuenzer (2017), o estabelecimento de uma carga horária máxima e não mínima pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo das disciplinas da base comum. Certamente, por isso, uma das alterações mais relevantes promovidas pela reforma do Ensino Médio diz respeito ao tempo de duração da formação geral básica. Considerando esse tempo, verifica-se que a BNCC não somente não inaugura uma base nacional comum curricular, como também precariza a já existente.

Aqui interessa explicar, com base nas análises dos materiais empíricos, por que se pode afirmar que a BNCC não inaugura uma base nacional comum. Entende-se que a BNCC compromete a base nacional comum, que já existia, por meio da redução da carga horária prevista para as disciplinas anteriormente obrigatórias, das formas como estas são ofertadas e na própria intencionalidade do currículo, cujo objetivo é desenvolver nos indivíduos competências e habilidades. No entanto, é importante mencionar que é a primeira vez que temos a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular, inaugurando uma política curricular com alto grau de prescrição e instituindo formas de regulação inéditas, que não se compara com a base nacional comum das normativas anteriores.

É importante acrescentar que, no currículo do Ensino Médio anterior à reforma, as disciplinas já eram agrupadas em grandes “áreas de conhecimento” constituindo uma “Base Nacional Comum”, e estabelecia, na parte diversificada, a flexibilidade curricular. A organização do currículo era por disciplinas. Porém, com a BNCC, as disciplinas não são especificadas, nomeadas. Vejamos os EXCERTOS:

EXCERTO 29 - EXTRAÍDO DA RESOLUÇÃO nº 2/2012

Em termos operacionais, os **componentes curriculares obrigatórios** decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

**I – Linguagens:** a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna. d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. e) Educação Física.

**II – Matemática.**

**III – Ciências da Natureza:** a) Biologia; b) Física; c) Química.

**IV – Ciências Humanas:** a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

(Brasil, 2013, p. 196)

EXCERTO 30 – LEI nº 13.415/17

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular **definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio**, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

...

Art. 36. 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)

Verifica-se que, nos documentos de 2012, os “**componentes curriculares obrigatórios**” já se encontravam organizados em “áreas do conhecimento”: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essas grandes áreas agrupam disciplinas obrigatórias, aspecto este que não difere da BNCC. Desse modo, o modelo de

organização do Novo Ensino Médio não inova nesse sentido, haja vista que as DCNEM de 2012 (EXCERTO 23 – EXTRAÍDO DA RESOLUÇÃO Nº 2/2012) já previam uma organização das disciplinas em “áreas” sem eliminar as disciplinas em suas especificidades. No Novo Ensino Médio, as tradicionais disciplinas continuam agrupadas em 4 grandes áreas: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV - Ciências Humanas e sociais aplicadas (DCNEM; BNCC, 2018). Mas, diferentemente das DCNs de 2012, algumas não são sequer nomeadas nas DCNEM conforme a Lei nº 13.415.

Além disso, esse agrupamento em áreas do conhecimento inclui ensinar atitudes e valores conforme a lógica da utilidade técnica, quando se observa que cada área vem acrescida dos termos “suas tecnologias” e “aplicadas”, no caso das ciências humanas. Qual o significado desses termos que adjetivam as referidas ciências? Eles mostram que o currículo do Novo Ensino Médio deve operar em função de uma utilidade que, nesse caso, é do progresso tecnológico, das novas invenções, das descobertas de novos métodos, de novos produtos, da produtividade, ou seja, da inovação. Por isso, eles estão relacionados a uma questão importante para o neoliberalismo, que é a demanda das inovações. Nessa racionalidade, a inovação significa o retorno de um certo investimento, o rendimento de um investimento feito em capital humano (Foucault, 2021). Isso significa que um currículo que funciona como instrumento da governamentalidade neoliberal deve se orientar pela teoria do capital humano, porque o investimento centrado no indivíduo terá, por consequência, a inovação tecnológica.

Sendo assim, os adjetivos atribuídos a cada área do conhecimento devem-se à importância da utilidade prática que cada campo pode oferecer para as inovações tecnológicas. O artigo de Rafaela Leal e Shirlei Sales (2019) mostrou que a inovação se tornou um imperativo nos tempos atuais e que os/as professores/as são induzidos/as a desenvolver aulas com o uso de metodologias ativas. Em nome da inovação, as autoras afirmam que professoras/es e estudantes são convocados/as a se tornarem inovadores/as de um determinado modo. É demandada uma docência inovadora. Assim, para serem considerados/as inovadores/as no ensino, demanda-se uma docência preocupada com a aprendizagem da/o estudante, mas no sentido de esse/a estudante se “autogovernar” (Foucault, 1993), isto é, estabelecer uma relação com ela/e mesma/o para aprender.

O modo como está a organização do currículo em área do conhecimento no NEM incide, diretamente, sobre os livros didáticos. Sabemos que os livros didáticos consistem nos principais recursos utilizados pelos/as professores/as. Por isso, como vimos, temos uma política educacional exclusiva para esse recurso, o PNLD. No Edital de Convocação nº 03/2019 para

obras e materiais didáticos, é possível verificar as determinações para o modo de organização das obras didáticas em “áreas”, em conformidade com a legislação (DCNEM, 2018). Em razão desse Edital, as editoras produziram livros didáticos por área e não mais por obras específicas para cada disciplina, como busco mostrar na Figura 35.

**Figura 35: Organização das obras didáticas**

Obras didáticas por área do conhecimento	Livro do Estudante Impresso	Volumes	Material Digital do Estudante	Manual do Professor Impresso	Material Digital do Professor	
	Máximo de páginas	Quantidade	Coletânea de músicas	Máximo de páginas	Videotutorial por volume	Coletânea de músicas
Linguagens e suas Tecnologias	160	6	1	248	1	1
Matemática e suas Tecnologias	160	6	-	248	1	-
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	160	6	-	248	1	-
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	160	6	-	248	1	-

Fonte: Edital nº 03/2019 que trata da convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021).

Embora as disciplinas escolares já fossem agrupadas em “áreas do conhecimento” antes da instituição da BNCC, no Novo Ensino Médio, esse agrupamento negligencia as especificidades de cada disciplina que não são mais imediatamente visíveis, localizáveis e nem garantidas diante da nova organização dos livros didáticos. Na Figura a seguir, podemos observar um exemplo de coleção de livros didáticos do Novo Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou seja, é uma coleção adotada que integra as disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

**Figura 36: Obras didáticas por área do conhecimento**



Fonte: Site da Editora FTD<sup>29</sup>

<sup>29</sup>Disponível em: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

Nas obras da área de Ciências Humanas que aparecem na Figura 36, verifica-se que, conforme o Edital nº 3/2019, elas compõem uma coleção formada por 6 (seis) livros com quantidade determinada e limitada de páginas: 160 páginas no livro do/a estudante e 248 no livro impresso do/a professor/a, haja vista que nesse último são incluídas orientações pedagógicas. Cada volume tem um título e um código. Não há uma ordem sequenciada para a utilização dos volumes em cada ano do Ensino Médio. Não há também a identificação de quais obras serão usadas em cada ano, pois os conteúdos dos livros não são sequenciados e não são especificados disciplinarmente. Isso se deve à forma de organização em “áreas de conhecimento”.

Conforme essa organização, em qualquer volume da coleção de livros de Ciências Humanas, por exemplo, verificam-se conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia diluídos sem nenhuma especificação sobre a qual campo do saber científico correspondem os conteúdos. O conteúdo de um mesmo capítulo aborda conceitos essenciais que constituem dois ou mais campos. Na tentativa de articular as disciplinas que formam a grande “área de conhecimento”, os conceitos fundamentais que sustentam cada campo do saber encontram-se diluídos em capítulos temáticos. O efeito disso pode ser o desenvolvimento de um ensino com rasa profundidade nos conceitos científicos específicos a cada disciplina escolar. Os conceitos que fundamentam cada disciplina acadêmica, ao serem diluídos entre os duas ou mais disciplinas, são negligenciados. A prioridade passa a ser o desenvolvimento de “competências e habilidades”, como já mencionamos.

Essa nova organização do livro didático regula a conduta docente no NEM, como podemos observar no registro do diário de Diário de Bordo da pesquisa, no qual relato o nosso primeiro contato com os novos livros após a reforma do Ensino Médio.

Foi durante a semana pedagógica de 2022 que tivemos acesso aos livros didáticos impressos. Estes livros haviam sido escolhidos ainda em 2021 no formato remoto que se consolidou durante a pandemia da covid-19. Na ocasião, havíamos recebido os livros digitais. A coordenadora pedagógica nos solicitou que agrupássemos de acordo com a área do conhecimento em que atuávamos. Como professora licenciada em Geografia, atuando na área de Ciências Humanas, me reuni com os/as colegas dessa área de conhecimento. Embora a escolha pela coleção “Multiversos Ciências Humanas” da editora FTD tivesse sido feita entre nós, foi nesta ocasião de início de ano letivo que tivemos acesso à coleção impressa, sua organização e seu conteúdo, pois, na ocasião da escolha, esta análise não foi detalhada.

\*

Quando tivemos os seis volumes não sequenciados em mãos ficamos perdidos/as sem saber o que fazer. Foi um choque para todos/as nós do grupo, pois o fato de não haver

especificação sobre qual livro utilizaríamos em cada série e para cada disciplina da grande área de Ciências Humanas, tivemos dificuldade com o planejamento e organização do nosso trabalho pedagógico. Perguntávamos: “Qual é o livro de Filosofia e o de História?”. “Quem ficará com qual volume?” Não havia livros específicos às disciplinas. “Os capítulos são todos misturados”, dizia um/a professor/a. “Temos que dividir entre nós”. “Vamos analisar conforme nível de proximidade com nossas disciplinas”.

**NOTAS DE DIÁRIO DE BORDO, OBSERVAÇÃO REALIZADA NA SEMANA  
PEDAGÓGICA, 07 e 08/02/2022 DA ESCOLA RICHELIEU.**

O registro do Diário de Bordo, realizado ao longo da observação *OnLife*, diz dos novos livros didáticos organizados conforme as normativas vigentes: obras de Projetos Integradores e Projeto de Vida, referentes ao Objeto 1 do PNLD de 2021. As obras referentes ao Objeto 2 foram organizadas com base no agrupamento em “áreas do conhecimento”. Essa forma de organização demanda um planejamento integrado e coletivo por parte dos/das professores/as. Considerando o registro no Diário de Bordo, percebe-se que, embora houvéssimos participado do processo de escolha dos livros, não conhecíamos o material de forma detalhada e inteiramente. Essa falta de conhecimento é atribuída ao processo de escolha que se consolidou durante a pandemia, num contexto em que o acesso aos materiais era somente em formato digital. Além disso, estávamos totalmente tomadas/os com os desafios e as dificuldades que o ensino remoto impôs.

As perguntas que aparecem ao final do registro do Diário de Bordo mostram que a nova organização dos livros didáticos provocou reações na conduta docente. **“Os capítulos são todos misturados”**. **“Temos que dividir entre nós”**. **“Vamos analisar conforme nível de proximidade com nossas disciplinas”**. Tais ditos demonstram que os conceitos que fundamentam cada campo do conhecimento estão diluídos em uma única área de conhecimento. Isso provocou uma reação que nomeei de *insegurança didática*. Esse termo foi usado para caracterizar os momentos em que o/a professor/a não sabe como agir em determinada situação para a qual não houve orientação nem na sua formação acadêmica e nem por parte da administração institucional. Trata-se de tarefas feitas em circunstâncias inseguras que geram sensações de incertezas.

Segundo Guy Standart (2014, p. 192), as incertezas, conseqüentemente, geram a sensação de estar sob pressão e de ter que dedicar mais tempo do que seria desejável ao trabalho, nas suas várias formas. Nesse caso, a *insegurança didática* evidencia-se por meio das frases **“ficamos perdidos/as sem saber o que fazer”**, levamos **“um choque”**, com **“o fato de não haver especificação sobre qual livro utilizaríamos em cada série e para cada disciplina da grande área de Ciências Humanas”**. A insegurança exigiu de nós dedicar mais tempo do que

o disponível no planejamento pedagógico porque estávamos incertos/as daquilo que estávamos fazendo. Percebe-se a atuação da estratégia da precarização. De acordo com Standart (2014, p. 260), “o ponto de partida para o precariado é lidar com a incerteza, uma vez que ele é confrontado por coisas não seguráveis, coisas que ele ‘desconhece que desconhece’”. Isso me permite argumentar que a nova organização dos livros didáticos produziu incertezas, inseguranças, instabilidade, ou seja, a precarização intencional do currículo e da docência.

Além disso, a *insegurança didática* é também produzida pelo deslocamento que nós, professores/as do Novo Ensino Médio, estamos realizando. Trata-se de deslocarmos da nossa formação acadêmica a qual nos produziu sujeitos docentes de uma determinada disciplina escolar. Isso demanda que sejamos mais *flexíveis*, que nos adaptemos a novas formas de ensinar e nos desapeguemos dos nossos campos acadêmicos para adentrarmos em outros. A nova organização dos livros exige um novo planejamento pedagógico que, por sua vez, exige um deslocamento da conduta docente em relação à formação acadêmica. Essa organização por área diverge da formação docente que é disciplinar e o concurso público para provimento dos cargos nas redes estaduais. Essa incongruência entre a formação inicial e o exercício profissional demanda um significativo investimento em formação continuada e a garantia de tempo semanal remunerado para planejamento coletivo das aulas.

Desse modo, a forma como as disciplinas são ofertadas evidencia a importância que é dada a cada campo do conhecimento científico que sustenta tais disciplinas escolares. Assim, é perceptível que, no NEM, haja uma intenção em reduzir a importância desse tipo de conhecimento na escola, o que significa dizer que há uma intenção em interditar a proliferação do discurso acadêmico produzido nas universidades. Foi nesse discurso que os sujeitos docentes foram produzidos. Esse discurso encontra-se atualmente em disputa com o discurso empresarial na medida em que as novas diretrizes curriculares dizem da importância de produzir sujeitos “competentes e habilitados”. Entendo que tal alteração precariza o currículo. “O que quer um currículo?”, perguntou Sandra Corazza (2001, p. 9), que me inspirou a perguntar: o que quer o currículo do NEM racionalizado pelo neoliberalismo? Estudiosos do “precariado”, como Robert Castel, Guy Stantand e, principalmente, Isabell Lorey, poderiam dizer que esse currículo quer produzir sujeitos precários, vidas precárias. O precariado se define pela flexibilidade (Standing, 2014). Nesse sentido, a flexibilização é uma técnica que opera no processo de precarização do currículo. Esse entendimento parte da perspectiva de que a flexibilização das relações de trabalho vem sendo utilizada, desde os anos 1960, para produzir trabalhadores/as precarizados/as (Standing, 2014). Nesse sentido, a precarização desse currículo é uma estratégia que está relacionada com a intencionalidade do próprio currículo.

A flexibilidade do Novo Ensino Médio está intrinsecamente relacionada com a forma de oferta e distribuição das disciplinas da base comum, com a organização em áreas do conhecimento, mas, principalmente, com a organização da parte diversificada do currículo. Como vimos anteriormente, no Novo Ensino Médio, tal parte está sendo nomeada de “Itinerários Formativos” (IF). Eles são definidos como “conjunto de unidades curriculares”, como podemos verificar nos EXCERTOS a seguir:

#### EXCERTOS 31

Itinerários Formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que proporcionam que o estudante aprofunde seus conhecimentos e se prepare para o prosseguimento de estudos ou o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

\*

Unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta.

\*

Arranjo Curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo.

(Brasil, 2018a)

(Parecer nº 3/2018 - Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017)

Com o Novo Ensino Médio, a parte diversificada do currículo ganhou mais notoriedade. Ela está organizada em formato de itinerários formativos. Eles se traduzem na criação e oferta de novos “componentes curriculares” articulados em uma ou mais áreas do conhecimento. Desse modo, os conceitos que fundamentam as disciplinas acadêmicas são agrupados e esvaziados a partir da seleção de determinadas competências, formando que é chamado de “arranjos curriculares”. Assim, os novos componentes implicam “arranjos curriculares” que vêm se materializando na suposta formação de novas disciplinas integrando áreas de conhecimento. Vejamos o EXCERTO retirado da BNCC/2018.

## EXCERTO 32

Na direção de **substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível**, a Lei nº 13.415/201754 alterou a LDB, estabelecendo que

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 (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

(Brasil, BNCC, 2018a)

Na frase “**substituir o modelo único de currículo**”, o texto está se referindo ao modelo anterior de organização curricular do Ensino Médio. Um exemplo dele é a matriz do ano de 2010 que vimos anteriormente e o que está sendo considerado como “**modelo diversificado e flexível**” é a nova organização da parte diversificada do currículo em IF. Como se pode observar no EXCERTO exposto anteriormente, a parte diversificada é composta por cinco (5) IF. A matriz curricular a seguir expressa um exemplo desse novo formato. De acordo com a BNCC, fundamentada na Lei nº 13.415/17, a organização em IF prevê o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento ou a formação técnica e profissional (Brasil, 2018, p. 468). Nesse sentido, as normativas preconizam que o/a estudante terá a possibilidade de escolher qual IF seguirá o seu percurso formativo. Desse modo, o acionamento da *técnica da flexibilização curricular* se ancora na falaciosa propaganda da possibilidade de escolhas.

Por meio de propagandas em diferentes mídias, o governo federal, nas gestões de Temer e Bolsonaro, afirmava que as escolas ofertariam diferentes percursos formativos nos quais os/as estudantes supostamente poderiam optar pelo aprofundamento em uma área acadêmica ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. Contudo, é preciso registrar que diversas pesquisas analisando a implementação do Novo Ensino Médio nos estados, a partir de outras concepções teórico-metodológicas, já constataram que a maioria dos/as estudantes não terão condições de realizar suas escolhas (Cassio; Goulart, 2022), até porque a oferta dos IF está condicionada às possibilidades das redes de ensino estaduais. Não há uma obrigatoriedade para que as redes públicas estaduais ofereçam essas possibilidades de escolhas.

Mesmo assim, a propaganda da possibilidade de escolhas do IF por parte do/a estudante foi uma das mais divulgadas pelo MEC em articulação com as instâncias de poder do setor empresarial. Dizer da liberdade de escolhas constitui regimes de verdades do discurso empresarial. Segundo Dardot e Laval (2016,) essa expressão é um princípio neoliberal que

pressupõe que os indivíduos sejam conduzidos a fazer as escolhas que serão proveitosas a todos/as e a cada um/a. Esse princípio pode ser verificado em Milton Friedman, um dos expoentes da Escola de Chicago e do neoliberalismo norte-americano. Não é por acaso que a liberdade aparece nos títulos de alguns de seus livros, tais como *Capitalism and freedom* ou *Free to choose: a personal statement*. Também em Friedrich Hayek, representante da Escola Austríaca, vamos encontrar teses relativas à liberdade econômica. A crítica às políticas reguladoras fundamentadas no pensamento keynesiano que Hayek levanta fazem parte de todo pensamento liberal da era moderna, trazendo a questão da liberdade para a agenda da reforma política neoliberal e para a lista de valores individuais.

A propagação, ainda que falaciosa, da liberdade de escolha articulada à *flexibilização do currículo*, é uma das formas de divulgação do discurso empresarial. A divulgação da possibilidade de escolher o IF é uma manifestação da técnica da flexibilidade curricular operando por meio das práticas de individualização e responsabilização de percursos formativos. A ênfase à responsabilização individual é uma verdade que constitui o discurso produzido nas relações de poder das empresas. Nesse sentido, a governamentalidade neoliberal cria tecnologias para divulgar esse discurso nas instituições do Estado, como a escolar, porque o objetivo é “transformar a empresa numa espécie de forma universal que dá à autonomia de escolha dos indivíduos o poder de se exercer” (Dardot; Laval, 2016, p. 131). Dardot e Laval (2016) afirmam que, como, na empresa, “o indivíduo é o único responsável por seu destino, a sociedade não lhe deve nada; em compensação, ele deve mostrar constantemente seu valor para merecer as condições de sua existência”. No Novo Ensino Médio, a governamentalidade neoliberal utiliza essa verdade para fazer funcionar a *técnica da flexibilização*. Ao funcionar como uma técnica de divulgação do discurso empresarial, ela ensina os indivíduos a lidar com as “incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo” (BNCC, 2018, p. 462).

A ênfase na divulgação do discurso empresarial e na geração de um quadro de incertezas implica interditar o discurso acadêmico. Ao observarmos que, a despeito de os itinerários de I a IV poderem levar à continuidade de estudos no ensino superior pelo/a estudante, independente do itinerário cursado, o percurso seguido pelo/a estudante reduzirá as possibilidades de acesso à Formação Geral Básica. Isso significa que o ensino dos conteúdos da Base Nacional Comum é reduzido para que a parte dos IF tenha maior ênfase, o que pode ser constatado considerando as especificidades de duas matrizes curriculares da Escola *Richelieu*, como apresento na sequência: a primeira é Tempo Parcial e a segunda de Tempo Integral. Para o Tempo Parcial, a Escola *Richelieu* recebe estudantes, majoritariamente, do campo, uma vez que está localizada

na sede de um município, cuja maioria da população reside em áreas rurais. O Tempo Integral, por sua vez, é uma modalidade que tem atendido, em sua maioria, estudantes residentes na sede do município, ou seja, na cidade. Esse aspecto, notadamente, já evidencia uma enorme desigualdade na oferta do Ensino Médio para estudantes de contextos socioeconômicos e culturais diferentes.

**Figura 37: Matriz Curricular da rede estadual de Ensino Médio da Bahia/tempo parcial**

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL									
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS									
MEU LUGAR DE VERSO									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05	
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
	Arte	1	40	1	40	---	---	80	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	1	40	1	40	2	80	160	
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	1	40	1	40	2	80	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	---	---	---	---	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS	2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA I	2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	2	80	---	---	---	---	80	
	LITERATURA DE MEUS ANCESTRAIS	---	---	3	120	---	---	120	
	MEU CORPO NO MUNDO	---	---	2	80	---	---	80	
	HISTÓRIAS QUE EU ESQUECI DE LEMBRAR	---	---	2	80	---	---	80	
	IDENTIDADES E PROJETOS DE NAÇÃO	---	---	---	---	3	120	120	
	SENTIMENTOS DO MUNDO	---	---	---	---	2	80	80	
	MUITO ROMÂNTICOS	---	---	---	---	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA	1	40	1	40	1	40	120	
	COMPONENTE ELETIVO	1	40	2	80	2	80	200	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>1200</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>	

Fonte: Documento Curricular Referencial da Bahia (BAHIA, 2022)

A Figura 37 é um *print* de outra matriz curricular. Nessa matriz verifica-se tanto a parte que constitui a FGB que, como já vimos, diz respeito à Base Nacional Comum Curricular, como também traz a parte diversificada, constituída pelos IF. Assim como na antiga matriz de 2010

da rede estadual da Bahia, a carga horária anual é de 3.000 horas. Essa matriz é também de Ensino Médio tempo parcial. Como se pode observar, as disciplinas da base comum (FGB) têm 1.800 horas, conforme legislação já citada, enquanto que a parte diversificada contém 1.200. Nessa parte diversificada verificam-se as disciplinas que constituem um itinerário formativo. No caso específico dessa matriz, o itinerário formativo integrou duas áreas do conhecimento, sendo essas Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse itinerário recebeu o título que aparece no cabeçalho: “Meu lugar De Verso”. Vale citar exemplos de títulos de outros itinerários da rede estadual da Bahia como “Ver o infinito”, integrando Matemática e Ciências Humanas e “Planeta Vivo”, integrando Ciências Humanas e Natureza. As novas disciplinas criadas com a integração das duas áreas do conhecimento receberam títulos diversos: “Literatura de meus ancestrais”, “Meu corpo no mundo”, “Histórias que eu esqueci de lembrar”, “Identidades e projetos de nação”, “Sentimentos do mundo”, “Muito românticos”, “Projeto de vida” e outros componentes eletivos.

O/A estudante cujo curso for a matriz acima citada terá um aprofundamento em duas áreas do conhecimento. Mas, como podemos observar, embora a parte correspondente à FGB tenha 1.800 horas, ou seja, 400 horas a mais que a parte dos IF, nota-se que, considerando o número de aulas das disciplinas da Base Nacional Comum, tivemos uma significativa redução. Além disso, o/a aluno/a que puder estudar somente no tempo parcial e quiser seguir o quinto itinerário da formação técnica e profissional, não terá tal opção porque o IF que trata da formação técnica profissional só é ofertado no Ensino Médio de Tempo Integral.

Sobre isso, segue outra proposta de matriz curricular. Essa, diferentemente da anterior, é uma matriz proposta para o Ensino Médio em Tempo Integral. Nela, podemos observar que a parte da Base Nacional Comum Curricular tem as 1.800 horas previstas pela legislação. A parte diversificada, por sua vez, tem um total de 2.400 horas.

**Figura 38: Matriz Curricular da rede estadual de Ensino Médio da Bahia/tempo integral**

**ANEXO VII**  
**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**  
**ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR**  
**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**  
**ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR - 7h**

Dias Letivos: 200      Semanas Letivas: 40      Dias Semanais: 05      Aula: 50 minutos      Nº de H/aula/dia: 07

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série		3ª. série		H total	
			Nº h/a	CH	Nº h/a	CH	Nº h/a	CH		
			Anua	Anual	Anual	Anual	Anual	Anual		
Linguagens e suas Tecnologias	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
		Inglês	1	40	1	40	1	40	120	
		Arte	1	40	1	40	1	40	120	
		Educação Física	2	80	1	40	1	40	160	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
			2	80	2	80	2	80	240	
			2	80	2	80	2	80	240	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
			Química	1	40	1	40	2	80	160
			Física	2	80	1	40	0	0	120
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	1	40	1	40	160
			Geografia	1	40	1	40	2	80	160
Filosofia			1	40	1	40	0	0	80	
Sociologia			0	0	1	40	1	40	80	
<b>SUBTOTAL</b>			<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	ESTAÇÕES DOS SABERES I - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Iniciação Científica e Intermediação Social		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES II - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Corporeidades		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES III - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação com Ênfase na Territorialidade		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES IV - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Pensamento Computacional		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES V - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ecosistema e a Dinâmica da Relação		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES VI - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Ética e Meio Ambiente		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES VII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico Raciais		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES VIII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e Humanos		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES IX - Técnico Profissional		2	80	2	80	2	80	240	
	ESTAÇÕES DOS SABERES X - Técnico Profissional		2	80	2	80	2	80	240	
<b>SUBTOTAL</b>			<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>2400</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>	

Fonte: DCRB (captura de tela do documento)

Interessa observar nessa matriz que, embora a carga horária anual seja de 1.400 horas, totalizando 4.200 horas de curso, verifica-se que as disciplinas da base comum continuam tendo um tempo máximo de 1.800 horas, conforme estabelecido na Lei nº 13.415/17. Trata-se de uma matriz para Ensino Médio de Tempo Integral. A rede estadual da Bahia prevê Ensino Médio em Tempo Integral de 7 horas diárias e de 9 horas diárias. Nas especificidades da Escola *Richelieu*, a jornada diária é de 7 horas. Cabe dizer que a maioria dos/as alunos/as que seguem essa jornada residem na sede do município. Como vimos na primeira parte desta tese, o município onde a escola se localiza é predominantemente rural. Isso significa que os/as

estudantes que residem em localidades mais distantes da escola são matriculados/as, majoritariamente, no Tempo Parcial, uma vez que dependem diretamente do transporte escolar mantido pela prefeitura. A escola não dispõe de transporte escolar da rede estadual. Portanto, esses/as estudantes não têm opção para escolha e seguirão a matriz curricular de Tempo Parcial. Ainda que esse aspecto não seja o foco dessa análise, é importante registrar que, considerando o contexto da Escola *Richelieu*, a oferta dos itinerários formativos, uma vez regulada pelos sistemas de ensino, dificilmente se concretizará na possibilidade de escolha dos/as jovens, porque as escolhas são feitas, primeiramente, pelas redes. A partir das opções disponibilizadas é que professores/as e gestores/as avaliarão quais IF poderão ser ofertados de acordo com o contexto da escola.

Voltando à análise da Matriz apresentada na Figura 38, podemos observar que ela contempla os cinco IF. A parte diversificada da matriz de tempo integral é organizada com base na proposta de “Estações dos Saberes”. Verificam-se 10 “Estações dos Saberes” e, em cada estação, há uma disciplina com 2 (duas) aulas semanais, totalizando 2.400 horas. No Documento Curricular Referencial da Bahia, as “Estações do Saberes” são constituídas por oficinas, jogos, roteiros de pesquisas, experimentos didáticos, etc. As estações agregam todas as áreas do conhecimento já citadas, por isso, a matriz apresentada é “Transdisciplinar”.

Entretanto, de qualquer modo, a Base Nacional Comum é negligenciada também nessa matriz cuja carga horária é mais ampla. Ainda que fossem possíveis as escolhas por parte dos/as estudantes, independentemente se o tempo de formação é parcial ou integral, a Base Nacional Comum é precarizada no Novo Ensino Médio. Quando comparamos as matrizes do Novo Ensino Médio, tanto a de tempo parcial com 3.000 horas, como a de tempo integral de 4.200 horas, com a antiga de 2010, fica evidenciado que a “Base Nacional Comum”, tradicionalmente organizada em um modelo disciplinar de currículo, é negligenciada.

A redução intencional da carga horária da formação propedêutica é um elemento que nos dá substância para constatar o funcionamento da *técnica da flexibilização curricular* operando em função da *estratégia da precarização do currículo e da docência*. A finalidade do uso articulado dessas tecnologias (estratégia e técnica) é a circulação do discurso empresarial. Essa finalidade se fundamenta na perspectiva de que, “em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os [as] alunos [as] para um cenário de incerteza crescente” (Laval, 2019, p. 41). As incertezas, por sua vez, são marcas do processo de precarização, como podemos constatar por meio da análise dos Registros do Diário de Bordo da pesquisa.

A redução no número de aulas das disciplinas da base comum tem nos obrigado a trabalhar com disciplinas da parte diversificada.

Professores/as licenciados/as em Matemática, por exemplo, foram designados/as para ensinar as novas disciplinas, tais como “Vida Real”, “Vivências Matemáticas”, “Eletiva” e “Iniciando Economia”. Tem um caso de um/uma professor/a que completa sua carga horária de 40 horas com cinco disciplinas, as citadas e Física.

Quem é licenciado/a em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, trabalha com “Português”, “Leitura e Escrita de Mundo” e com uma das “Estações dos Saberes”.

Os/as professores/as licenciados/as em Geografia, História, Sociologia e Filosofia, não conseguem cumprir seus regimes de trabalho lecionando na somente disciplina para a qual é habilitado/a, tendo que lecionar além dela, disciplinas que compõem uma das “Estações dos Saberes”, a exemplo de “Ecossistema e dinâmica da relação”.

Mas, além desses casos anotados com mais detalhes, ouvi de uma colega, licenciada em Letras, que se convenceu de que não conseguiria trabalhar com disciplina Português e que optou por trabalhar com “Iniciação Científica”, porque não conseguiu completar sua carga horária na sua área de formação acadêmica. Esse foi o meu caso em 2022, antes de sair de licença para concluir o doutorado. Preferi compor minha carga horária com Iniciação Científica porque essa disciplina tem uma carga horária de 2 aulas semanais, enquanto que Geografia e Sociologia, que eram as disciplinas que sempre trabalhei, tiveram redução para 1 aula semanal em cada turma, dependendo da série.

**(NOTAS DE DIÁRIO DE CAMPO em 05/02/2023)**

Os componentes curriculares citados nesse registro têm as seguintes nomenclaturas: “Vida Real”, “Vivências Matemáticas”, “Leitura e Escrita de Mundo”, “Iniciação Científica”. Aqui aparecem as “Estações dos Saberes”, também vistas na matriz curricular do tempo integral. Para ministrar aulas das novas disciplinas, é preciso que façamos adaptações, tornemo-nos flexíveis e adeptos/as das mudanças. O tempo de planejamento das aulas aumenta consideravelmente. São mais turmas para dar conta, mais estudantes, como podemos verificar no depoimento abaixo:

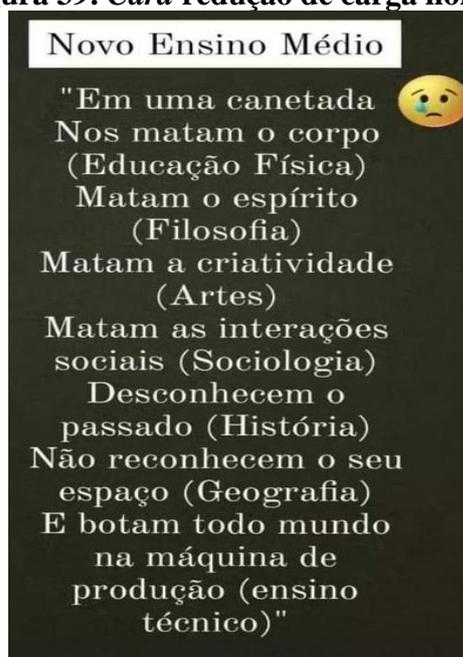
A redução no número de aulas (referente à disciplina de História) nos obriga a pegar mais turmas. Mas não é somente isso. São mais nomes e mais particularidades para dar conta, com um número maior de provas, de cadernetas para atualizar, de histórias individuais para conhecer e respeitar. Enfim, nossa logística, o pouco tempo fora das 40 horas de trabalho, ainda não é suficiente para dar conta das burocracias necessárias que a situação ou condição exige.

**(NOTA DE DIÁRIO DE CAMPO em 27/09/2022 referente ao depoimento de uma professora em um encontro de formação docente na Escola *Richelieu*).**

Na ocasião desse depoimento, os/as professores/as da Escola *Richelieu* haviam sido convocados/as para realizar a leitura e estudar o DCRB, uma vez que esse documento, embora já tivesse passado por consulta pública e homologado, ainda era desconhecido pelos/as docentes da escola. O depoimento evidencia que a técnica da flexibilização curricular opera em função da estratégia da precarização. Esse modelo de flexibilizar o currículo implica a sobrecarga de trabalho do/a professor/a com excessos na atribuição de encargos, excesso de turmas, de alunos/as, no pouco tempo para formação continuada, como também na pressão e exigência para que a formação aconteça.

Nesse mesmo sentido, no Grupo 2 do *WhatsApp* da escola foi postado um *card* expressando a preocupação e a insatisfação dos/as professores/as com a redução do número de aulas da FGB.

**Figura 39: Card redução de carga horária**



Fonte: Card postado no Grupo de *WhatsApp* da escola

O *card*, postado no grupo de *WhatsApp* da Escola *Richelieu*, faz menção à redução da carga horária de algumas disciplinas escolares da base comum do Ensino Médio. Embora, no *card*, seja usado o verbo “matar”, no sentido de suprimir, é preciso dizer que as normativas não estabelecem a retirada das disciplinas específicas, como vimos. Mas o uso do verbo associado ao *emotion*<sup>30</sup> diz de uma angústia, insatisfação e preocupação dos/as professores/as em relação

<sup>30</sup> Os *Emojis* ou *emoticons* são representações gráficas usadas em conversas *online*, nas redes sociais e em aplicativos como o *WhatsApp*. Eles são utilizados para expressar emoções, substituindo, muitas vezes, as nossas

à nossa formação acadêmica e trajetória profissional nas disciplinas que tiveram redução de carga horária. Sobre a redução do número de aulas das disciplinas da FGB, é válido apreciar esse próximo depoimento.

Reduzir para 1 aula, o número de aulas de disciplinas que tinham somente duas [História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Educação Física] e, incluir outros componentes no currículo de formação dos [as] estudantes [Projeto de Vida, Eletivas e coadjuvantes], significa delegar essa tarefa a poucos [as] professores [as], tirando minha chance, enquanto professora de disciplina com uma aula semanal, de também fazer parte dessa formação. Com uma aula semanal, consigo malmente fazer pouquíssimas e curtas abordagens que perpassam pelas demais áreas do conhecimento, abordagens resfriadas, esquecidas pelo distanciamento das aulas não sequenciadas em meio a uma enorme quantidade de matérias, de professores/as, de assuntos abordados, onde o lugar da sequência didática, da orientação, da pesquisa, abre espaço para o aleatório, o casual [...].

**(NOTA DE DIÁRIO DE CAMPO em 27/09/2022).**

Em consonância com o conteúdo do *card*, o depoimento acima fala da dificuldade em ministrar assumir aulas de disciplinas de nossa própria formação acadêmica devido ao processo de redução do número de aulas. Com apenas uma aula semanal, o trabalho sequenciado é comprometido, implicando a diminuição da qualidade das atividades, haja vista que se torna mais difícil estabelecer uma sequência didática, ou seja, um encadeamento coerente dos conteúdos e das atividades pedagógicas. Com isso se verifica que o novo currículo provoca uma falta de sequências ou simultaneidades na organização do trabalho pedagógico, dificultando sobremaneira a produção de sentidos para o conhecimento escolar e a respectiva aprendizagem por parte das/os estudantes. Além disso, o registro do Diário de Bordo nos fornece elementos para constatar que há um excesso de disciplinas do no Novo Ensino Médio. Diferentemente do que se propunha na MP nº 746/16, verifica-se que o quantitativo de disciplinas aumentou, fragmentando ainda mais o currículo, já que foram acrescentadas inúmeras outras disciplinas, sobrecarregando alunas/os e professoras/es, como vimos nas matrizes apresentadas.

Conquanto não tenhamos alterações no nosso regime de trabalho, mantendo a carga horária estipulada pela legislação que rege o magistério em cada estado, com a redução de carga horária de várias disciplinas, parte significativa de nós precisamos assumir disciplinas relacionadas aos itinerários formativos. Geralmente, buscamos itinerários que se relacionem com nossas áreas de formação inicial, criando uma disputa/concorrência entre nós professores/as na sua escolha. Sendo assim, o currículo do Novo Ensino Médio precariza a

---

palavras, ou até mesmo mensagens curtas. No caso acima, o *emoticon* foi utilizado para expressar o sentimento de tristeza, angústia e insatisfação em relação ao Novo Ensino Médio.

docência, pois compromete a relação entre formação acadêmica e práticas pedagógicas, como já apontado.

Tendo como base a análise dessas fontes empíricas apresentadas até aqui, entendo que a flexibilidade curricular se manifesta no Novo Ensino Médio com a redução do número de aulas das disciplinas da base comum e o relativo aumento do número de aulas dos IF e nas formas como as disciplinas estão organizadas. Por isso, argumento que a flexibilidade curricular atua como uma técnica que fragiliza a Base Nacional Comum, operando em função da *estratégia de precarização* do currículo e da docência no NEM. O depoimento apresentado anteriormente evidencia como o currículo regula a docência. Um currículo precário produz uma docência precária, insegura, subordinada, com excessos de encargos e sobrecarga extenuante e adoecedora de trabalho.

É válido dizer que, no Novo Ensino Médio, a flexibilidade parece ser a grande novidade, mas o antigo currículo que orientava o Ensino Médio, antes da reforma em questão, já apresentava um caráter flexível, como é possível observar no EXCERTO 33.

EXCERTO 33 - DCN de 2012

Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

(Brasil, 2013, p. 4)

Como se pode observar pelo EXCERTO acima, as DCN anteriores previam uma parte diversificada que tinha um caráter *flexível*. A flexibilidade curricular prevista no modelo anterior reside na possibilidade de criação de novas disciplinas pelas redes de ensino voltadas para o estudo das características regionais e locais da sociedade. Esse aspecto também evidencia que a parte diversificada do currículo anterior já apresentava um caráter flexível, por possibilitar à rede de ensino e até mesmo que as unidades escolares construíssem componentes curriculares, ou seja, disciplinas, conforme suas demandas locais. Sendo assim, a flexibilidade já era prevista no Parecer CNE/CP nº 05/2011 que fundamenta a elaboração da Resolução nº 02/2012 (DCN/2012), quando estabelece o modo como a parte diversificada do currículo deve ser organizada.

No entanto, o modo como a flexibilização curricular aparece no Novo Ensino Médio difere do currículo anterior porque enfatiza e valoriza a parte diversificada e reduz a Base Nacional Comum atingindo o trabalho do/a professor/a no que tange à sua formação acadêmica

e à necessidade de continuar se capacitando; atinge a formação do/a estudante que nem terá acesso à formação propedêutica com conteúdos sequenciais, coerentemente organizados, tampouco à formação técnica profissional adequada, já que as escolas não dispõem de profissionais suficientemente preparados para atuar no ensino técnico. Sendo assim, é possível afirmar que a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio é uma técnica utilizada para precarizar o currículo e a docência. Nas relações de trabalho estudadas por Guy Standing (2014), o autor observou que a flexibilidade produz a formação do precariado. Ao reduzir a formação propedêutica e priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho empresarial, o Novo Ensino Médio retira a oportunidade dos/as estudantes brasileiros/as de escolas públicas terem acesso à formação acadêmica por meio do conhecimento científico. Negligenciar, intencionalmente, esse acesso precariza o currículo e a docência que passam a ser regulados em função do discurso empresarial. Sendo assim, no Novo Ensino Médio, *a flexibilidade curricular* funciona como uma técnica que opera em função da estratégia de precarizar o currículo e a docência, fazendo circular o discurso empresarial.

## CAPÍTULO 7

### “ATITUDE CRÍTICA” E OUTRAS POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO

[...] como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles.  
(Michel Foucault, 1990, p. 3).

Na presente tese defende-se o argumento de que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares. Conforme já salientado, aqui se argumenta que a reforma do Ensino Médio é uma tática da governamentalidade neoliberal que se sustenta na estratégia da precarização para operar em função do discurso empresarial, acionando as políticas educacionais como mecanismos e técnicas como a flexibilização curricular para regular a docência e o currículo do Novo Ensino Médio. Tal tática encontra limitações no próprio currículo possibilitando a emergência de uma docência questionadora, por meio da atitude crítica. A sustentação desse argumento parte do mapeamento e análise das tecnologias de governo. Como vimos, a *tática* de reformar o Ensino Médio abriu possibilidades de reconfigurar os modos de governo das políticas educacionais por meio do currículo. Centradas nesse instrumento, *estratégias* e *técnicas* têm sido acionadas na regulação do próprio currículo e da docência. Admite-se que, em face às tecnologias de governo analisadas anteriormente, existem maneiras de questioná-las e suspeitar do currículo do Novo Ensino Médio, de o limitar, de encontrar uma justa medida, de transformar, enfim, de procurar escapar da regulação imposta pelas tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea.

Questionar essas tecnologias e propor maneiras de limitar o currículo oficial, buscando outras possibilidades de regulação pode ser considerada uma “atitude crítica” (Foucault, 1990, p. 2). No texto *O que é a crítica*, Foucault (1990) afirma que a governamentalização não pode estar dissociada da questão de “como não ser governado/a”. Esse texto permitiu um outro olhar para o currículo do Novo Ensino Médio, senão aquele que nos faz enxergá-lo como uma linha fixa, com fronteiras bem demarcadas, até porque os estudos pós-críticos do campo curricular vêm mostrando que o currículo se abre para outras possibilidades. Trata-se de questionar formas outras para não ser governado/a nos moldes empregados pelas tecnologias acionadas. Sendo

assim, o sujeito suspeita dos princípios que orientam essas tecnologias, questiona seus objetivos e propõe outros procedimentos.

A observação *OnLife* possibilitou investigar o currículo do NEM na ordem dos acontecimentos. Segundo Michel Foucault (2014), é preciso entender acontecimento não como uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus/suas utilizadores/as, uma dominação que se enfraquece ou se distende. Nessa perspectiva, a observação *OnLife* permitiu capturar e analisar os ditos que circulam nas salas das/os professoras/es, nas reuniões pedagógicas e nos encontros de formação e, simultaneamente, os ditos que aparecem em formas de mensagens, *posts* e anúncios divulgados nos Grupos de *WhatsApp*, como descrevi na primeira parte desta tese.

Apresento, neste capítulo, elementos que sustentam o argumento de que o próprio currículo e a docência, embora regulados, apresentam a manifestação de uma “atitude crítica”, que se manifesta em outras formas de regulação que escapam do processo de governo proporcionado pelas tecnologias acionadas pela governamentalidade neoliberal. Baseio-me no que Foucault (1990, p. 5) chamou de “atitude crítica” para analisar o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade. Afinal, vale lembrar que o sentido de governo ultrapassa o sentido político que atualmente conhecemos. Como vimos na primeira parte desta tese, o conceito de *governo* tem o sentido de “condução de condutas” e foi definido como o ponto de contato do modo como as tecnologias são utilizadas para regular o currículo e a docência, mas também como, por meio do próprio currículo, é possível encontrar saídas possibilitando a emergência de uma docência questionadora.

Com base nesse entendimento, defendo que limitar a regulação do currículo do NEM, questionar ou interrogar a verdade trazida nos documentos nacionais que regulamentam a reforma do Ensino Médio é um movimento crítico que mobilizou tanto a elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) quanto as práticas docentes da *Escola Richelieu*. Portanto, analiso, neste capítulo, situações em que verifiquei, tanto nos documentos analisados quanto na materialidade produzida pela observação *OnLife*, algumas tentativas de linhas de fuga do currículo nacional obrigatório ou, melhor dizendo, tentativas de limitar o currículo nacional, questionando as tecnologias empregadas e propondo outras possibilidades de governo.

Desse modo, o texto foi organizado em dois tópicos. No primeiro, localizo e analiso no DCRB, alguns trechos, com fundamentações teórico-metodológicas diferentes do currículo

nacional, que me parecem intenções de limitar as verdades que sustentam a BNCC. O texto, embora siga as determinações da Lei nº 13.415/17 e o conjunto de normativas já citado nesta tese, fundamenta-se em teóricos críticos do campo curricular para fazer circular discursos “outros”, além do discurso empresarial. Nesse sentido, considerei o contexto político brasileiro em que se deu a reforma do Ensino Médio e a posição política do governo do estado da Bahia nesse contexto, para desenvolver o argumento de que, nas relações de poder em que se deram a elaboração do DCRB e das normativas nacionais, sustentar teoricamente uma perspectiva crítica de currículo, como a freiriana e histórico-crítica dos conteúdos, parece uma maneira de limitar as tecnologias de governo utilizadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea.

No segundo tópico, considero os estudos pós-críticos do campo curricular para analisar o currículo no NEM. Esse currículo emerge tanto das relações de poder mais amplas, as quais produzem como efeito os documentos e o próprio currículo enquanto texto, como também das microrrelações de poder que se dão nas escolas. Analisando o currículo, foi possível identificar as tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal, para regular o currículo e a docência. Como já descrito no terceiro capítulo desta tese, a materialidade empírica analisada levou em consideração o contexto em que as relações de poder institucionais estão hiperconectadas, nas quais o *Online* e o *Offline* se misturam e se confundem, extrapolando os espaços/tempos da escola e impondo que professores/as e estudantes mantenham-se conectados/as o tempo todo.

## 7.1 Atitude crítica I

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não  
espera acontecer.*  
(Geraldo Vandré)

De acordo com Foucault (1990), numa época em que o governo dos/as homens/mulheres era essencialmente uma arte espiritual ou uma prática essencialmente religiosa ligada à autoridade de uma Igreja e ao magistério de uma Escritura, para não ser governado/a de uma determinada forma, era, essencialmente, necessário, buscar, na própria Escritura, uma outra relação que não aquela ligada ao funcionamento da lição de Deus. Utilizando-se de outras palavras, o autor explica que, caso o indivíduo se recusasse a ser governado/a, seria necessário buscar, na própria Escritura, uma forma de acessar uma verdade. Pensando nisso, identifiquei, no próprio texto do Documento Curricular Referencial da Bahia,

elementos que evidenciam uma possibilidade de limitar a potência das tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal, na regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. Levei em conta que a crítica é sempre um movimento de relação (Foucault, 1990). A crítica se faz em relação a algo, ao modo de governo.

Sendo assim, encontrei, no texto de introdução do DCRB, a epígrafe que apresento no início deste tópico. Trata-se do trecho da música “Pra não dizer que não falei das flores”, composta por Geraldo Vandré, nos anos 1960. Essa música se tornou hino dos movimentos contra a ditadura militar no Brasil. Ao questionar sobre o objetivo de acionar uma música que, nacionalmente, é conhecida por seu forte teor de engajamento político, para introduzir um documento curricular, identifiquei que talvez o próprio DCRB pudesse, mesmo que de modo sutil, sinalizar outras possibilidades de regulação. Entendo que a montagem e a produção de documentos se dão de acordo com interesses em jogo e intensas disputas (Le Goff, 1990) e o mesmo se deu com as normativas que regulamentam a reforma do Ensino Médio, incluindo o DCRB que, evidentemente, faz parte desse conjunto de documentos. Por isso, atentei-me para as relações de poder/saber e produção de verdades que impulsionam e sustentam a produção desse documento, por perceber a importância de olhar para os contextos históricos e para as negociações políticas e culturais em que esse e os outros textos da reforma do Ensino Médio são oficializados.

Ao contextualizar as condições políticas, as forças que operam e os combates travados na constituição dos textos normativos, dificilmente conseguiremos desvincular o Golpe de 2016 com o início da publicação das normativas que regulamentam o NEM. Digo isso considerando que o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff (PT) foi crucial para que Michel Temer, recém-empossado, imediatamente fizesse uso de um instrumento jurídico que, idealmente, é utilizado somente em caso de emergência, como a Medida Provisória (MP nº 746/2016) para promover a reforma do Ensino Médio. A reforma, como já explicitado, dá-se em um contexto em que o neoconservadorismo flerta com o neoliberalismo permitindo “vitórias políticas [que] encorajam movimentos de extrema direita” (Brown, 2019, p. 9). Diferentemente do cenário nacional, o estado da Bahia vem sendo administrado por um grupo de esquerda desde 2007. De modo geral, os partidos de esquerda, tal qual o Partido dos Trabalhadores (PT), aqui no Brasil, têm como base teórica a produção intelectual marxista, liderando, ao longo da história, diversos movimentos que tiveram a música em epígrafe como hino de movimentos de lutas contra a ditadura e conservadorismo elitista. Como sabemos, muitos partidos políticos de esquerda nascem nos anos de 1960 como movimentos de crítica às perspectivas conservadoras e tecnocráticas.

Com as eleições de 2018 e a chegada de Jair Bolsonaro à presidência do Brasil, o flerte do neoconservadorismo com o neoliberalismo brasileiro ficou mais acirrado, principalmente na área da educação, sendo a sociedade brasileira convocada a garantir uma vigilância ideológica às práticas escolares, reelaborando e adaptando tecnologias de poder para sua regulação. Nessas mesmas eleições, o estado da Bahia continua a reeleger o partido de esquerda, enquanto que, no cenário nacional, ganhava força a direita conservadora. Localizada na região Nordeste do Brasil, com uma população de 14,1 milhões de pessoas de acordo com o censo de 2022, sendo, portanto, o quarto maior quantitativo populacional entre os estados brasileiros e o quarto maior colégio eleitoral, a região nordeste e, especificamente, a Bahia, ocupou, durante as eleições nacionais de 2018, um posicionamento politicamente contrário ao cenário nacional. Foi durante os quatro anos que se seguiram depois dessas eleições que os documentos estaduais dos NEM foram elaborados.

Considerando esse cenário, é possível observar que há um jogo de relações de poder, próprio das condições de emergência dessa época que estamos vivendo, que permitiu que a *tática* da reforma do Ensino Médio fosse acionada, mas também formas sutis de limitar seu funcionamento têm sido agenciadas. Dito isso, entendo que iniciar o documento curricular com o hino “Vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer” diz de uma “atitude crítica” que me levou a analisar mais profundamente que o acionamento da música queria propor. É o que busco mostrar com um trecho do DCRB a seguir.

EXCERTO 34 – CONTEXTO POLÍTICO EM QUE SE DEU A ELABORAÇÃO DO DCRB

Frente a esse cenário, propor políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as e seus filhos e suas filhas que promovam a superação da lógica do capital é bastante desafiador, pois muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais, a exemplo da difusão crescente de teorias que reforçam a ideia da escola como aparelho ideológico do estado, bem como o financiamento da educação no país é praticado por organismos internacionais. Nesse contexto, a Bahia, ao longo de sua história, marcada por lutas de resistência e movimentos de libertação do seu povo e da sua ancestralidade, na atualidade, é arriscado qualquer passo que leve a retrocessos. Sendo assim, deve ser um compromisso político deste Estado propor políticas que promovam a reparação e equidade social, inclusive as políticas educacionais como a política curricular que está sendo tratada neste documento.

(Bahia, 2022, p. 25).

Embora o DCRB tenha sido elaborado em consonância com os marcos legais e teóricos/metodológicos que sustentam as normativas nacionais da reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei nº 13.415/17 e da BNCC (Resolução CNE/CP nº 4/18), parece que,

durante a elaboração desse documento, foram considerados aspectos relevantes do contexto político e econômico em que se deu a reforma. Levando em conta o contexto nacional e internacional em que grupos de extrema direita têm eclodido na vida pública (Brown, 2019), propondo tecnologias de governo mescladas de conservadorismo e ideais de liberdade política e econômica, o conteúdo do EXCERTO extraído do DCRB sinaliza que esse documento curricular apresenta um questionamento aos fundamentos teóricos que embasam os documentos nacionais obrigatórios. Há mais elementos no EXCERTO em que podemos constatar que o DCRB parece questionar as tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea no Novo Ensino Médio.

No trecho **“Frente a esse cenário, propor políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as e seus filhos e suas filhas que promovam a superação da lógica do capital é bastante desafiador”**, é possível fazer algumas inferências. Começando pela expressão **“frente a esse cenário”**, o texto está se referindo ao cenário político de avanço nacional da direita neoliberal e conservadora. Com as eleições de 2018, tivemos à frente do MEC grupos, aparentemente antagônicos, mas, relativamente, articulados. Havia, de um lado, aqueles/as que priorizavam a BNCC e a operacionalização da reforma do Ensino Médio e, de outro lado, estavam à frente os ministros e, com eles, os/as que se diziam interessados/as em combater os temas ideológicos que, supostamente, eram abordados na escola por professores/as esquerdistas. O primeiro grupo era formado por técnicos/as e especialistas associados/as a organizações empresariais que se dispõem a tratar a educação escolarizada como um dos seus alvos de atuação, membros ou apoiadores/as de fundações como e organizações financiadas por fundações empresariais, propondo e discutindo mudanças curriculares. O segundo grupo incluía os 4 (quatro) ministros que assumiram a pasta na gestão do Presidente Jair Bolsonaro, bem como integrantes associados a organizações conservadoras, tais como o movimento Escola sem Partido (ESP) e apoiadores do filósofo Olavo de Carvalho<sup>31</sup>. Esse grupo, conhecido como “olavistas”, liderou, no âmbito do MEC, um movimento contrário ao relativismo, à ciência e a razão, rejeitando afirmações baseadas em fatos, argumentação racional, credibilidade e responsabilidade, tal qual os movimentos de extrema direita caracterizados por Wendy Brown (2019). Parte da equipe era alinhada aos/à políticos do Executivo e do Legislativo, como o

---

<sup>31</sup> Olavo de Carvalho (1947-2022) foi um escritor e jornalista brasileiro. Era considerado um polemista e um dos representantes do pensamento conservador no Brasil. Foi influenciador dos apoiadores de Jair Bolsonaro. Essa informação foi obtida no site <[https://www.ebiografia.com/olavo\\_de\\_carvalho/](https://www.ebiografia.com/olavo_de_carvalho/)>. O acesso foi realizado em 06 set. 2023.

parlamentar e filho do presidente, Flávio Bolsonaro e o próprio Jair Bolsonaro (Giovannetti; Sales, 2022).

Diante desse contexto, a análise do EXCERTO do DCRB nos permite afirmar que o documento parece propor, para o estado da Bahia, uma política curricular diferente do que estava sendo, nacionalmente, proposto naquele contexto. Parece que a proposta curricular da Bahia se lançava como tentativa de escapar das tecnologias de regulação que estavam sendo acionadas pela governamentalidade neoliberal no Brasil. Além disso, como currículo que é, o DCRB autoriza a circulação da verdade de que **“a Bahia, ao longo de sua história, [é] marcada por lutas de resistência e movimentos de libertação do seu povo e da sua ancestralidade”**. No texto, essa verdade que, se baseia nos estudos históricos, é acionada para afirmar que, **“na atualidade, é arriscado qualquer passo que leve a retrocessos”**. Considerando o contexto político em que se deu a sua elaboração, argumento que o documento elaborado no estado da Bahia propõe um questionamento das “verdades” que compõem a reforma do Ensino Médio, desde 2016.

No trecho **“propor políticas públicas educacionais [...] que promovam a superação da lógica do capital é bastante desafiador”**, é possível perceber mais elementos que nos permitem entender que, dadas as circunstâncias em que a reforma do Ensino Médio veio a lume, o DCRB questiona verdades produzidas nas relações de poder racionalizadas pelo neoliberalismo numa versão conservadora (Brown, 2019). Aqui o DCRB aciona os estudos marxistas para contrapor o que estava proposto, buscando alternativas de escapar da dominação do capital sobre o trabalho, por meio da produção de uma possível “consciência operária”. A expressão “consciência operária” é amplamente divulgada nos estudos críticos de fundamentação marxista. Esses estudos fornecem bases para as críticas aos currículos tradicionais, cujos modelos se baseiam em teorias de aceitação, ajustes e adaptação (Silva, 2019) das políticas da educação. A desconfiança dos modelos tradicionais pode ser verificada no trecho **“pois muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais, a exemplo da difusão crescente de teorias que reforçam a ideia da escola como aparelho ideológico do estado [...]”**. A análise desse trecho nos permite afirmar que havia uma certa contestação das “verdades” que constituem o discurso empresarial autorizado nos documentos nacionais. O fragmento questiona a ênfase na racionalidade administrativa neoliberal e a dominação capitalista sobre a educação e o currículo. À vista disso, elabora-se uma crítica que se apresenta em caráter de denúncia à reprodução das desigualdades sociais por meio do currículo. Sendo assim, quando o DCRB questiona a manutenção do *status quo* por meio de uma denúncia, de

reivindicação, contestação ao que estava sendo posto, entende-se que esse documento divulga uma “atitude crítica”, um questionamento às tecnologias de governo, uma reflexão que para sobre a pergunta: “como não ser governado assim?” (Foucault, 1990).

Frente ao trecho do EXCERTO em que diz que a “**educação nacional estão [está] a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais**”, percebe-se que, contrariamente à política em curso no âmbito nacional, o DCRB se lança como uma proposta de “**políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as e seus filhos e suas filhas que promovam a superação da lógica do capital**”. Analisando pelas lentes da governamentalidade, localizamos, no documento, uma “atitude crítica” na medida em que as relações de poder em que ele foi produzido pareciam propor uma outra maneira de governar. Nota-se que a “atitude crítica” implica questionar “como não ser governado assim, como não ser governado dessa forma, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles” (Foucault, 1990, p. 3). Nesse sentido, considerando a conjuntura política e econômica, nesse EXCERTO do DCRB, observa-se uma “atitude crítica” por parte dos/as elaboradores do DCRB na medida em que a política nacional é questionada. Mais uma vez se percebe o fundamento crítico ao reivindicar a “**superação da lógica do capital**”. Assim, é contestado o modo como as políticas da educação estavam sendo elaboradas. São questionadas a ênfase na racionalidade neoliberal, os princípios de fundamentação, os objetivos e os procedimentos utilizados. Desse modo, localizamos uma “atitude crítica” presente no próprio documento que, produzido em relações de poder que se estabelecem no âmbito estadual, questiona as tecnologias de governo utilizadas nos âmbitos mais gerais.

A seguir, extraí outros EXCERTOS que sinalizam uma “atitude crítica”, ou seja, sinais de contestação, de reivindicação e de que é possível criar ou encontrar outras formas de governo.

**EXCERTO 35 - DCRB – DEFESA DE PEDAGOGIAS PAUTADAS NA PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO**

A prática docente, portanto, deve garantir primordialmente a apropriação, por parte dos estudantes, de conhecimentos sistematizados (das ciências, das artes, da filosofia e do acervo literário) e, ao mesmo tempo, respeitar e promover os conhecimentos populares e tradicionais. Faz-se necessário viabilizar novas pedagogias, pautadas em análises da estrutura histórica e da conjuntura social e nos contextos de vida dos/as estudantes para subsidiar práticas sociais e formas de organização social mais equânime, livre e emancipada. Entretanto, para que tais mudanças ocorram, as equipes pedagógicas necessitam, primeiro, ter clareza da sua função social para propor rompimentos com as tendências educacionais conservadoras promotoras da reprodução social hegemônica, geradora de desigualdades sociais perversas e históricas.

A escola precisa se constituir como espaço promotor de afetos, curiosidade, criatividade, sonhos, produção e fruição da arte, da cultura e da ciência, inovação, solidariedade, saúde, autonomia, cidadania, acolhimento, inclusão e felicidade, cumprindo assim o seu papel de formar cidadãos integrais e integrados, livres, criativos, críticos, autônomos e responsáveis.

(Bahia, 2022, p. 65).

**EXCERTO 36 - “OUTROS SUJEITOS” E “OUTRAS PEDAGOGIAS”**

Uma comunidade escolar participativa, consciente e engajada na construção da escola democrática dificilmente estará desatenta, passiva, neutra, reprodutora das práticas sociais que existem fora dos seus muros, ou seja, atravessada por omissões, exclusões, discriminações, preconceitos de todas as naturezas e por todo tipo de abusos e violação de direitos. É na escola que está a real possibilidade para a instauração de uma nova sociabilidade democrática, e ela na verdade já o faz de forma intencional ou não, por meio das manifestações dos “Outros Sujeitos”, ao criarem “Outras Pedagogias”, conforme destacado por Arroyo (2014).

(Bahia, 2022, p. 76).

Os EXCERTOS acima me permitem argumentar que o DCRB questiona o currículo nacional e, portanto, as tecnologias de governo acionadas em âmbito federal. O texto, dado a sua inserção histórica e a amplitude estadual, sinaliza o que, na esteira de Foucault (1990), estou considerando como atitude crítica. Em face, ou como contrapartida ao currículo nacional e ao mesmo tempo sendo um efeito de sua mesma produção, no DCRB, questionam-se as tecnologias de governo analisadas anteriormente, sinalizando suspeitas, maneiras de limitá-las ou talvez maneiras de propor uma justa medida, de as transformar e de procurar delas escapar.

Considerando os trechos apresentados, é possível observar que o DCRB se fundamenta nos estudos críticos do campo curricular. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitem compreender o que o currículo faz (Silva, 2019). Essa perspectiva de currículo mobilizou o movimento crítico que ficou conhecido por divulgar outros conhecimentos, outros métodos de análises que lutam

para ter efeito de verdade. O DCRB se fundamenta em teóricos críticos, cujas produções acadêmicas se inscrevem nesse movimento. Desse modo, foram localizados, no DCRB, fragmentos que citam teóricos e estudos que buscam orientar-se por outros regimes de verdades em relação à política nacional, produzindo outras discursividades e que, por isso, propõem outros modos de regulação do currículo e da docência. Portanto, pode-se afirmar que esse documento estadual suspeita das tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, o que não significa que resista a elas e, que as rejeita totalmente.

O EXCERTO 35 começa dizendo que **“a prática docente [...] deve garantir primordialmente a apropriação, por parte dos [as] estudantes, de conhecimentos sistematizados (das ciências, das artes, da filosofia e do acervo literário) e, ao mesmo tempo, respeitar e promover os conhecimentos populares e tradicionais”**. Nesse trecho, o DCRB parece se contrapor ao currículo como instrumento de proliferação do discurso empresarial. Ele divulga uma perspectiva de currículo fundamentada nas teorias críticas em que a Sociologia da Educação apresenta estudos que defendem a aproximação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos populares. É possível observar que o DCRB divulga verdades produzidas nos espaços acadêmicos das Ciências Humanas, tais como da Sociologia da Educação. Digo isso considerando que, ao prescrever que a prática docente deve mesclar o conhecimento científico e erudito (das ciências, das artes, da filosofia e do acervo literário) com aqueles produzidos nas relações de poder locais (senso comum), entende-se que, nesse trecho, o DCRB se fundamenta nos trabalhos de sociólogos e educadores como Paulo Freire e Miguel Arroyo, para divulgar entre os/as professores/as a verdade de que esses conhecimentos (científico e senso comum) são complementares. Nessa perspectiva, é possível observar que outras verdades são divulgadas nesse currículo (DCRB), qual seja, a verdade de que aos/às estudantes advindos/as da “classe trabalhadora” (para me utilizar dos termos marxistas) é preciso garantir tanto o acesso ao conhecimento das ciências, das artes, filosofia e literatura, como os conhecimentos produzidos nas relações de poder/saber locais que, nos termos dos estudos críticos, podemos dizer se tratar dos “conhecimentos da realidade”.

No trecho seguinte **“Faz-se necessário viabilizar novas pedagogias, pautadas em análises da estrutura histórica e da conjuntura social”** se percebem maneiras de se contrapor à perspectiva de currículo utilitarista em que a BNCC se fundamenta. As teorias críticas colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais (Silva, 2019), buscam análises históricas da estrutura social para explicar os atuais **“contextos de vida dos/as estudantes”** e para **“subsidiar práticas sociais e formas de organização social mais equânime, livre e emancipada”**, como é possível verificar no EXCERTO. Por isso, o texto do

DCRB diz da necessidade de **“viabilizar novas pedagogias”**, o que me levou a constatar que o currículo estadual contesta o currículo nacional tentando fazer com que outros discursos circulem nas escolas baianas.

Além disso, o EXCERTO deixa muito evidente a reivindicação de uma sociedade mais **“equânime, livre e emancipada”**, propondo que **“mudanças ocorram”**, sinalizando que as equipes pedagógicas tenham **“clareza da sua função social”**. Percebe-se, assim, que o próprio DCRB propõe formas de **“rompimentos com as tendências educacionais conservadoras”** que, de acordo com documento, são **“promotoras da reprodução social hegemônica, geradora de desigualdades sociais perversas e históricas”**. Com esses termos, verifica-se que o DCRB desconfia e questiona, sutilmente, a BNCC e as verdades que fundamentam a reforma do Ensino Médio. Digo sutilmente, porque o texto, como se mostra nos EXCERTOS, não deixa explícito que a crítica trazida diz respeito aos documentos nacionais.

As prescrições da BNCC do Ensino Médio devem fundamentar a elaboração dos currículos estaduais e municipais, cujo referencial teórico deve ser pautado nos direitos e aprendizagens e no desenvolvimento de competências e habilidades com meio de alavancar a colocação do Brasil nos *rankings* internacionais da educação, tendo como foco a relação entre educação e economia, como já vimos anteriormente. Entretanto, ao analisar o trecho que diz que a **“escola precisa se constituir como espaço promotor de afetos, curiosidade, criatividade, sonhos, produção e fruição da arte, da cultura e da ciência, inovação, solidariedade, saúde, autonomia, cidadania, acolhimento, inclusão e felicidade”**, notam-se evidências de que o DCRB defende a valorização de saberes produzidos em múltiplos espaços. O documento divulga outras verdades sobre a escola e o Ensino Médio em relação aos documentos nacionais. Embora tenha sido criado na ordem de uma política nacional que, prioritariamente, objetiva **“garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica”** (Brasil, 2018a, p. 5), o DCRB parece ampliar a função da escola para além dos processos de aprendizagens e desenvolvimento de competências, ainda que não contrarie, totalmente, as orientações nacionais. Mas, como documento oficial, o DCRB autoriza a circulação de outros conhecimentos e saberes, ou seja, de outras verdades, outros discursos que parecem não ter sido selecionados na BNCC.

Sendo assim, argumento que o DCRB, como produção discursiva, situada num contexto histórico, sinaliza uma postura crítica, na medida em que propõe outras formas de governo que não seja somente aquelas utilizadas pelas tecnologias mais gerais. Isso não significa uma recusa a elas, mas um limite. **“Não querer ser governado assim”** (Foucault, 1990,

p. 4) é também obedecer ao que a Lei nº 13.415/17 estabelece, criando formas de driblá-la. Não é opor aos “direitos universais e imprescritíveis, aos quais todo governo, qual seja ele, que se trate do monarca, do magistrado, do educador, do pai de família, deverá se submeter” (Foucault, p. 4). Mas é perguntar quais são os limites desse governo. É isso que o DCRB sinaliza nesses trechos aqui analisados. Ele questiona os limites das normativas mais gerais, suas verdades e a racionalidade que as orienta, fazendo circular, assim, outras discursividades diferentes daquelas do *discurso empresarial* trazido pelas normativas nacionais.

Nessa direção, temos também, no EXCERTO 36, um trecho do texto do DCRB fundamentado nos estudos de Miguel Arroyo, educador espanhol, sociólogo que, na condição de professor na UFMG, tornou-se uma das grandes referências nas pesquisas em educação. Suas produções estão ligadas ao currículo, à educação do campo, à docência, à diversidade cultural dos saberes. Com base nelas, seus estudos mostram que “para outros sujeitos, são necessárias outras pedagogias”. Com isso, Arroyo (2014) defende que as especificidades político-culturais de territórios latino-americanos exigem várias propostas pedagógicas e diálogos com outros saberes. Nessa perspectiva, o trecho do DCRB trazido no EXCERTO 36 é fundamentado para defender uma “escola democrática”. Essa escola, na visão de Arroyo (2014), **“difícilmente estará desatenta, passiva, neutra, reprodutora das práticas sociais que existem fora dos seus muros, ou seja, atravessada por omissões, exclusões, discriminações, preconceitos de todas as naturezas e por todo tipo de abusos e violação de direitos”**. Ao trazer essa visão de escola, percebe-se que o foco não é somente o direito de aprendizagem como nas normativas nacionais, mas **“a instauração de uma nova sociabilidade democrática”** que acolha uma diversidade de sujeitos por meio de outras pedagogias. A expressão, baseada em Arroyo, “para outros sujeitos, outras pedagogias” fundamenta uma “atitude crítica” que tem, essencialmente, por função, o questionamento das formas tradicionais e conservadoras de governo. Segundo Foucault (1990), crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade. Pelas lentes da governamentalidade, é possível afirmar que a conhecida expressão de Arroyo que aparece no DCRB é uma maneira de questionar as tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal quando temos na escola uma diversidade de sujeitos. Aqui, fica, mais uma vez, a evidência de que o DCRB, como currículo oficial, busca legitimar outros discursos.

## EXCERTO 35 - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A perspectiva curricular da pedagogia histórico-crítica faz a crítica ao tecnicismo e ao pragmatismo, à formação vinculada de forma estrita ao mercado de trabalho, como discurso pedagógico adotado historicamente no Brasil, que se fixou mais fortemente dos anos de 1970 em diante, como nos afirma Saviani (2016); em contraposição, ele sistematiza a ideia de currículo como a expressão do que é o mundo natural e social; do que é conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade (MALACHEN, 2016, p. 176).

(Bahia, 2022, p. 104).

Além de Arroyo e Paulo Freire, o DCRB também aciona a perspectiva curricular da pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani (2016) para incitar maneiras de contestar as verdades que fundamentam as formas empresariais de governo. Assim como Freire, os trabalhos de Saviani inscrevem-se nas teorias críticas do campo curricular que desconfia do discurso pedagógico adotado historicamente no Brasil como forma de manutenção do domínio de uma classe sobre outra (Silva, 2019). Mas, diferentemente de Freire, Saviani postula que a tarefa da pedagogia crítica “consiste em transmitir os conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram” (Silva, 2019, p. 63). Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2019), Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freiriana por não enfatizarem a aquisição de conhecimento, mas os métodos de sua aquisição.

De qualquer modo se percebe que, em quaisquer dessas abordagens de críticas que o DCRB apresenta, nota-se que a crítica em si está relacionada ao currículo conservador, tecnicista, utilitarista, dadas as circunstâncias, históricas e políticas em que os documentos da reforma do Ensino Médio (dentre eles o próprio DCRB) foram elaborados. Como diz Foucault (1990), o jogo da governamentalização e da crítica se dá na relação. Na medida em que o DCRB sinaliza, em alguns trechos, de um total de 563 páginas, que **“deve ser um compromisso político deste Estado [Bahia] propor políticas que promovam a reparação e equidade social”** (Bahia, 2022, p. 25), temos, no texto introdutório do documento, uma reflexão crítica em relação às normativas nacionais, ou seja, ao conhecimento que é selecionado e legitimado como verdadeiro pelo currículo nacional e a tentativa de fazer circular outras discursividades.

Nesse sentido, a crítica que o DCRB apresenta ao currículo nacional é efeito de reflexões e análises teórico-metodológicas que, desde os anos 1960, vêm lutando para que seu discurso seja também legitimado e tenha efeito de verdade. Temos aí uma disputa pelo discurso verdadeiro, pois, na medida em que buscam dizer como deve ser o currículo do Novo Ensino

Médio, conhecimentos são selecionados e discursos são disputados. Sendo assim, o que temos nessas abordagens críticas são concepções outras de currículo, são discursos outros que disputam o *status* de verdadeiro. Mas, “sobretudo, vê-se que o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra um ao outro, ou um a dois outros, o poder, a verdade e o sujeito” (Foucault, 1990, p. 5). Depreende-se, assim, que o foco da crítica apresentada no DCRB é o feixe de relações que amarra o DCRB à BNCC, uma vez que a crítica se dá nas relações. À vista disso, não estaria aqui defendendo um discurso senão outro ao apresentar as situações em que se percebeu atitude crítica no DCRB. Entendo, a partir de Foucault, que não há um mundo teórico puro onde a crítica se localiza. A crítica nada mais é do que efeito das práticas, um efeito das relações de poder.

## 7.2 Atitude crítica II

Neste tópico, continuo trazendo elementos para mostrar que o currículo é um campo de possibilidades, de movimentos e “atitude crítica”. Esse argumento baseia-se na análise de situações que emergem nas relações de micropoder que se estabelecem nas escolas. Uma primeira situação que trago para análise está relacionada aos novos livros didáticos do Novo Ensino Médio e sua organização em áreas do conhecimento. No capítulo anterior, vimos que o currículo do Novo Ensino Médio está organizado por áreas do conhecimento, como se demonstra no EXCERTO a seguir:

### EXCERTO 37 - O QUE DIZ O CURRÍCULO OFICIAL

§ 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

§ 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

(Brasil, DCNEM, 2018, p. 6)

Como vimos, o Novo Ensino Médio oficializou, obrigatoriamente, a organização curricular por áreas do conhecimento. Os documentos determinam que o “**currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar**”. Em cumprimento às normativas, vimos que a política de aquisição e distribuição de livros de materiais didáticos também foi acionada como *mecanismos* de regulação do currículo e da docência. Para tanto, novos livros didáticos foram produzidos conforme a BNCC. Quando os novos livros chegaram à Escola *Richelieu* trazendo a nova

organização em áreas do conhecimento, vimos que as especificidades de cada disciplina da FGB não são mais imediatamente nomeadas, visíveis e nem garantidas. Nas obras da área de Ciências Humanas, mostramos que as coleções de livros são formadas por 6 (seis) volumes e que não há uma ordem sequenciada para a utilização dos volumes em cada ano do Ensino Médio. Conforme abordado no quinto capítulo, não há a identificação de quais obras devem ser trabalhadas em cada ano, pois os conteúdos dos livros não são especificados disciplinarmente. Esse aspecto se tornou um problema para o nosso planejamento, como apresento no registro do Diário de Bordo da pesquisa, no qual relato o nosso primeiro contato com os novos livros didáticos.

Foi durante a semana pedagógica de 2022 que tivemos acesso aos livros didáticos impressos. Estes livros haviam sido escolhidos ainda em 2021 no formato remoto que se consolidou durante a pandemia da covid-19. Na ocasião, havíamos recebido os livros em formatos digitais. Agora, como volumes em mãos, nós, professores/as de Ciências Humanas, nos reunimos para planejar o ano letivo de 2022. O mesmo aconteceu com os/as professores/as das outras áreas do conhecimento. Como professora licenciada em Geografia, atuando na área de Ciências Humanas, me reuni com os/as colegas dessa área de conhecimento. Embora a escolha pela coleção “Multiversos Ciências Humanas” **da editora FTD tivesse sido feita entre nós, foi nesta ocasião de início de ano letivo que tivemos acesso à coleção impressa e pudemos manusear suas folhas e observar melhor sua organização e seu conteúdo, pois na ocasião da escolha, esta análise não foi detalhada.**

Ao ter os seis volumes não sequenciados em mãos, levamos um susto, pois o fato de não haver especificação sobre qual livro utilizaríamos em cada série e para cada disciplina da grande área de Ciências Humanas, tivemos dificuldade com o planejamento e organização. Perguntávamos: “Qual é o livro de Filosofia e o de História?”. Não havia livros específicos às disciplinas. “Os capítulos são todos misturados”, dizia um/a professor/a. “Temos que dividir entre nós”. “Vamos analisar conforme nível de proximidade com nossas disciplinas”.

**(NOTA DE DIÁRIO DE BORDO, SEMANA PEDAGÓGICA, 07 e 08/02/2022).**

Pelo relato se percebe que, em que pese o fato de termos participado do processo de escolha dos livros, não conhecíamos o material de forma mais detalhada. Essa falta de conhecimento é atribuída ao processo de escolha que se consolidou durante a pandemia, num contexto em que o acesso aos materiais somente digitais parece ter se traduzido numa análise superficial, incompleta e aligeirada dos volumes, seus conteúdos e organização. Com esse relato, verifica-se que a nova organização dos livros didáticos desestabilizou o trabalho disciplinar com o qual nós, professores/as, estávamos acostumados/as. A nova organização dos livros, de certa forma, impunha um planejamento mais integrado, interdisciplinar ou transdisciplinar.

Verifica-se no trecho que se, “**não havia livros específicos às disciplinas**”, se “**os capítulos são todos misturados**”, pensamos numa forma de resolver o problema que seria “**dividir entre nós**”, analisando “**conforme nível de proximidade com nossas disciplinas**”. Dividir os capítulos, classificá-los e organizá-los disciplinarmente foi a nossa tentativa de impor limites ao currículo oficial. Percebe-se, nesses fragmentos, que estávamos à frente de algo que consideramos um problema que era a falta de sequência dos capítulos, a ausência de especificidades de cada disciplina da FGB, ou seja, o fato de os conceitos específicos a cada disciplina estarem diluídos entre os conteúdos e não serem mais visíveis, localizáveis e nem garantidos, conforme as bases epistemológicas das ciências acadêmicas. Entretanto, o que para nós era um problema, para o currículo oficial, era a “**superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento**” (Brasil, 2018, p. 15).

O modo como fizemos esse planejamento e tentamos resolver o problema pode ser verificado no EXCERTO a seguir:

#### Registro de pesquisa – DIVISÃO DOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Diante da dificuldade de separar os livros de cada disciplina, optamos pelo seguinte procedimento: dividimos os seis volumes pelos três anos no Ensino Médio, totalizando dois volumes para cada série. Analisando os conteúdos de cada volume, percebemos que os mesmos estavam organizados em 6 capítulos cada. Portanto, cada volume tem exatamente 6 capítulos. Tentando organizar uma sequência didática que favorecesse tanto o trabalho docente quanto os estudos dos/as alunos/as, optamos por categorizar os capítulos conforme nível de proximidade com as disciplinas específicas. Sendo assim, se o conteúdo de um determinado capítulo se aproximasse mais da disciplina de História, esse capítulo seria trabalhado pelo/a professor/a dessa disciplina. Seguindo esse critério, estabelecido por esse grupo de professores/as, cada docente ficou responsável por trabalhar três capítulos em cada série, de modo que um/a professor/a dividisse o mesmo volume com outro/a docente sem sair totalmente da sua disciplina de formação acadêmica.

**(NOTA DE DIÁRIO DE BORDO, SEMANA PEDAGÓGICA, 08/02/2022).**

#### Registro de pesquisa – Provão por área do conhecimento

Sobre a semana de provão, a ideia proposta seria organizar provas por áreas do conhecimento. Alguns/algumas professores/as se manifestaram contrários/as devido à dificuldade para elaborar e corrigir. Preferiram, como de costume, provas por disciplina.

**(NOTA DE DIÁRIO DE BORDO, 03/04/2022).**

Percebe-se, pelo registro, que tentamos resistir à integração das disciplinas por áreas de conhecimento como orientam as normativas (BNCC/DCRB). Ao buscar uma organização firmada em um caráter mais disciplinar, conforme a nota do diário de bordo da pesquisa em relação ao trabalho com os novos livros didáticos, entendo que nossa ação é uma evidência de que o funcionamento das tecnologias de governo parece encontrar limites diante de determinadas situações. Nossa reação frente à nova organização dos livros didáticos, quando analisada à luz da governamentalidade, pode ser entendida como maneiras de escapar das tecnologias de governo que regulam o currículo e a docência do NEM.

Como pode ser visto no registro, resolvemos o problema dividindo entre nós os conteúdos “**conforme nível de proximidade com nossas disciplinas**”. Desse modo, driblamos o currículo oficial e fizemos isso utilizando nosso próprio conhecimento. “**Categorizar os capítulos conforme nível de proximidade com as disciplinas específicas**” demanda conhecimento. Colocamos em ação o conhecimento que construímos, academicamente, dos conceitos estruturais que constituem as disciplinas escolares. Esse conhecimento acadêmico e disciplinar nos possibilitou explorar outras vias possíveis. Isso não significa que recusamos o disposto nos documentos oficiais, mas que o limitamos com base nos conhecimentos que incorporamos ao longo da nossa formação acadêmica e experiência docente. Na condição de sujeitos docentes produzidos nos espaços acadêmicos universitários, utilizamos nosso conhecimento acadêmico e disciplinar não para romper com a interdisciplinaridade e a organização por áreas, mas como forma transformar o modo como o trabalho integrado estava sendo proposto. É como se disséssemos que não queremos ser governados/as assim, não dessa forma, não desse modo.

Queremos ter as condições necessárias para divulgar o discurso histórico, sociológico, geográfico e filosófico que nos constituiu. Embora esses discursos se entrecruzem, eles apresentam especificidades epistemológicas e lutam pelo status de verdadeiro. De certo modo, a organização interdisciplinar e transdisciplinar dos conteúdos, no modo como aparecem no NEM, parece interditar o conhecimento produzido ao longo de história pela Geografia, História, Filosofia, Sociologia e demais ciências acadêmicas. A BNCC e o NEM, como vimos no capítulo anterior, ao fazer circular o discurso empresarial, interditam a circulação dos discursos que essas disciplinas acadêmicas se constituem, ao impor que os livros didáticos devem ser organizados por áreas do conhecimento no modo como aparecem nos livros. Nessa disputa discursiva, nossa reação diante dos *mecanismos* de regulação (as políticas públicas, nesse caso, a curricular e seu alinhamento como a política dos livros didáticos), foi de deter o

funcionamento desses *mecanismos*, diminuir suas autoridades, limitar suas possibilidades de regular o currículo e a nós mesmos/as.

Nesse caso, limitamos o poder desses *mecanismos* que estariam impondo o que Veiga-Neto (1997, p. 110) chamou de “movimento interdisciplinar”. Veiga-Neto (1997) explica que uma resistência nesse sentido pode acontecer porque o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão profundamente enraizadas em nós. Na esteira de Foucault, Veiga-Neto (1997) entende que a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da Modernidade, ou seja, a disciplinaridade é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. Sendo assim, “as formas como funcionam os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber têm implicadas, em si, um saber que se fez necessariamente disciplinar” (Veiga-Neto, 1997, p. 111). Por isso, na visão do autor, o “movimento interdisciplinar” não funcionou nas práticas pedagógicas.

A docência que nos constitui é disciplinar. Pensando o sujeito como uma fabricação, uma construção histórica das práticas discursivas (Orlandi, 2006), entendo que nós, sujeitos docentes, produzidos ainda na sociedade disciplinar do século XX, dificilmente pensamos e agimos, senão disciplinarmente. Somos produção das técnicas disciplinares. “Tais técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante” (Veiga-Neto, 2007, p. 65). Embora saibamos desenvolver projetos integrados, entender o funcionamento de uma prática interdisciplinar e operar com combinação de conteúdos, temos dificuldades com os livros e os capítulos não sequenciados, com os conceitos não especificados em seu campo do saber. Tudo isso está incorporado em nós, nas nossas práticas, naquilo que somos, pois somos efeitos de uma “sociedade disciplinar” e nossa formação foi, predominantemente, organizada disciplinarmente.

Não há aqui uma defesa pela disciplinarização e uma recusa à interdisciplinaridade. O que apresento é uma análise do que acontece nas relações de poder localizadas na Escola *Richelieu*. Nessas relações, há movimentos micropolíticos que resistem aos modos instituídos pela governamentalidade neoliberal. É uma situação que se dá na ordem dos acontecimentos, no campo de ação, nas relações de micropoder que conectam o conhecimento acadêmico dos/as professores/as aos modos de regulação e controle do currículo e da docência no NEM. O conhecimento dos conceitos científicos que os sujeitos incorporaram ao longo de suas

formações foi utilizado para limitar o funcionamento das tecnologias empregadas no processo de regulação do currículo e da docência.

Nesse sentido, a nossa reação frente à organização dos novos livros pode ser considerada uma “atitude crítica”. Segundo Foucault (1990), a crítica não está somente no que nós empreendemos, com mais ou menos coragem, mas, principalmente, na ideia que nós fazemos do nosso conhecimento e dos seus limites. Ao invés de obedecer cegamente às normativas, fizemos do nosso próprio conhecimento um princípio da autonomia, da liberdade, na medida em que foi o conhecimento que permitiu que enxergássemos outras possibilidades curriculares.

Além dessa situação, há outros acontecimentos que sustentam o argumento que o currículo é um campo de possibilidades, de movimentos e “atitude crítica”. Algumas mensagens divulgadas nos grupos de *WhatsApp* oferecem mais elementos para subsidiar esse argumento. Nos grupos são divulgados *links* de outras redes sociais digitais, as quais a Escola *Richelieu* também utiliza, para fazer com que suas atividades cheguem ao conhecimento de um maior número de pessoas que compõem a comunidade escolar<sup>32</sup>. Uma delas é o *Instagram*, que permite compartilhar fotos e vídeos com outros/as usuários/as, sejam eles/as seguidores/as, ou não, do perfil da escola. Nesse sentido, a equipe gestora da escola, administradora da conta no *Instagram*, divulga, nessa rede, diversas informações relacionadas à gestão e ao funcionamento da escola, mas também trabalhos de professores/as com estudantes que acontecem dentro ou fora da sala de aula. Segue *post* que mostra a divulgação de algumas atividades:

**Figura 40: Posts do Projeto Richelieu.Com**



Fonte: *Post* divulgado no Grupo 2

<sup>32</sup> A comunidade escolar é formada por professores/as e profissionais que atuam na escola, por alunos/as matriculados/as que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos/as estudantes.

Os *posts* divulgados são convites para assistir a um *podcast*, o qual consiste em um arquivo digital de áudio transmitido por meio da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. A produção do *podcast* em questão estaria relacionada a um projeto de trabalho idealizado e coordenado por professores/as da Escola *Richelieu*. O título do projeto é *Richelieu.Com*<sup>33</sup>. Como divulgado no Grupo de *WhatsApp* pelos/as professores/as envolvidos/as, o projeto nasceu de estudos e discussões em sala de aula com alunos/as do segundo ano do Ensino Médio. Do texto do projeto compartilhado no Grupo, recortei o seguinte EXCERTO:

EXCERTO 38 – PROJETO *Richelieu.Com*

O projeto *Richelieu.Com* nasceu dos estudos e discussões sobre o tema a Universalidade não tão Universal, com destaque para os movimentos negro, feminista e LGBT, compreendidos em sua diversidade e historicidade, feitos durante as aulas de Filosofia e Geografia, por estudantes das 2<sup>as</sup> séries Integrais A e B, sob a responsabilidade dos professores [...].

O projeto tem como principal objetivo combater os diferentes tipos de preconceitos e desigualdades, além de contribuir com a formação cidadã de estudantes e demais ouvintes dos *podcast* realizados entre os dias 16 e 24 de novembro de 2022, pelos estudantes, professores e convidados.

Fonte: Texto do projeto divulgado no Grupo2 de *WhatsApp* da *Escola Richelieu*

Vários temas foram abordados no projeto. Selecionei o *post* que divulga dois *podcasts* com os seguintes temas: “a representação e a influência da mulher na agricultura” e “Orgulho LGBTQIAP+”. Considerando o contexto político em que emerge a reforma do Ensino Médio que, como definido por Brown (2019), caracteriza-se pela ascensão de grupos de extrema direita que têm conseguido ressuscitar velhos jargões de estímulo ao ódio social, como a homofobia, o machismo e o racismo, entendi que, no currículo da Escola *Richelieu*, outras possibilidades emergem. Como já salientado, a reforma do Ensino Médio é arquitetada num cenário em que projetos como o da Escola sem partido<sup>34</sup>, de militarização das escolas e campanhas contra a chamada “ideologia de gênero” estão na pauta das discussões em vários espaços institucionais, como no Congresso Nacional, no MEC e nas escolas.

Analisando documentos da reforma do Ensino Médio, Carolina Giovannetti (2020) constatou que a história das mulheres e as relações de gênero foram assuntos silenciados nos

<sup>33</sup> Trata-se de um nome fictício do projeto.

<sup>34</sup> Projeto idealizado pelo advogado Miguel Nagib que se tornou uma proposta de lei federal, estadual e municipal que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, de um cartaz contendo os deveres do/a professor/a.

documentos curriculares publicados no contexto do avanço reacionário no Brasil, especificamente na BNCC. Nessa mesma direção, os estudos de Paula Myrrha Ferreira Lança (2021) mostram que grupos reacionários que emergem na atualidade distorcem os estudos sobre gênero, denominando-os como “ideologia de gênero”, espalhando, por meio do “discurso antigênero” (Junqueira, 2018, *apud* Lança, 2024), “o medo de que esses estudos iriam acabar com a família (instituída, segundo eles, por Deus) e contribuir para instaurar o comunismo no Brasil” (Lança, 2021, p. 13).

Os resultados dessas pesquisas evidenciam as marcas da governamentalidade neoliberal contemporânea na qual as tecnologias têm sido acionadas para fazer circular discursos preconceituosos e ofensivos em relação a gênero, raça e sexualidade. Nessa versão contemporânea do neoliberalismo, tecnologias estão sendo utilizadas para fazer reaparecer “verdades” relacionadas ao moralismo, autoritarismo, nacionalismo, descrença no Estado, conservadorismo cristão e racismo (Brown, 2019). Para Elizabeth Macedo (2017), estamos vivendo um momento em que grupos reacionários mobilizam princípios religiosos, como a defesa da família em moldes tradicionais, para se oporem a partidos políticos de esquerda e de origem popular.

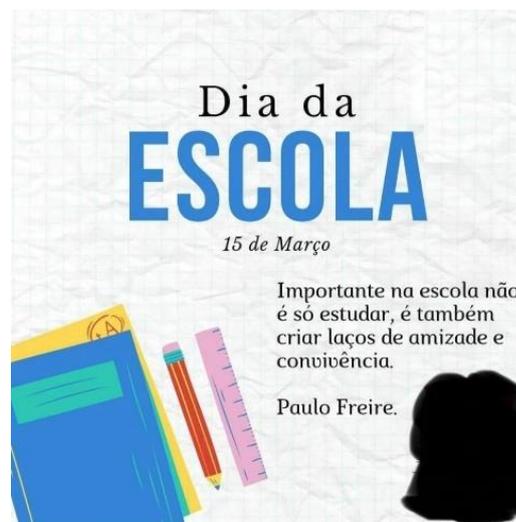
Segundo Brown (2019), é um contexto em que o neoconservadorismo flerta com o neoliberalismo permitindo “vitórias políticas [que] encorajam movimentos de extrema direita” (Brown, 2019, p. 9). Desse modo, o cenário político atual conjuga elementos familiares do neoliberalismo (Brown, 2019) como o empresariamento do ser, a redução da responsabilidade do Estado em relação aos serviços sociais, a competitividade individual e o rebaixamento das expectativas individuais quanto à segurança, com elementos do “neoconservadorismo” (Brown, 2019). E, nesse sentido, orientam políticas articuladas à visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere às questões sobre gênero, etnia e condutas relacionadas ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações (Apple, 2013).

À vista desse contexto, o projeto *Richelieu.Com* pode ser concebido como um movimento crítico de resistência às tecnologias de governo, acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, para regulação do currículo e da docência no Novo Ensino Médio. Esse é um movimento típico do currículo dos acontecimentos. Ao dizer que esse currículo é da ordem dos acontecimentos, estou entendendo acontecimento como uma relação de forças que se inverte em um campo de disputas (Foucault, 2014). Desse modo, esse currículo é uma produção das relações de saber/poder que se estabelecem localmente nos fluxos das coisas, das possibilidades, das atitudes. Nesse sentido, o *currículo* não fixa aprendizagens essenciais. Ao contrário, questiona-as e rompe com a obrigatoriedade de desenvolver, somente, competências

e habilidades, pois o currículo é um campo de possíveis, de aberturas, de indecisões, de retornos e de deslocamentos (Paraíso, 2010).

Além disso, nos grupos de *WhatsApp* da Escola *Richelieu*, são divulgadas mensagens que parecem contrariar o Novo Ensino Médio. Nesse currículo, o que é divulgado sobre escola aparece no *post* abaixo:

**Figura 41: Post sobre o Dia da Escola**



*Post divulgado nos Grupos 1 e 2 de WhatsApp da Escola Richelieu em 12/03/22*

Se o Novo Ensino Médio foi taticamente criado para divulgar a verdade de que é necessário “assegurar aos [às] estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais”, e garantir os “direitos de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 8), parece que o currículo da Escola *Richelieu* busca divulgar a verdade de que o importante na escola não é só estudar. Isso não significa que haja uma recusa ao desenvolvimento das competências e a negação aos direitos de aprendizagem. Não parece haver exatamente uma revolta contra as chamadas verdades universais, mas há uma luta para tornar verdadeiro o pensamento de que a escola é também um espaço para criar laços de amizade e convivência, como se pode observar no *post*. Pelas lentes da governamentalidade, esse *post* pode ser considerado mais um elemento em que é possível observar outras vias que não aquelas exploradas nos capítulos anteriores, quais sejam, das tecnologias de governo, como regulação do currículo e da conduta docente.

Utilizando-se de outras vias, percebe-se que a verdade que a currículo faz circular é a dos encontros, das conversas e das experiências. A divulgação dessa verdade é feita de modo interessado. Considerando o contexto político e a versão contemporânea da governamentalidade neoliberal, percebe-se que o suporte teórico freiriano é propositalmente utilizado para que a verdade sobre a escola como espaço de amizades e convivências seja

divulgada. Digo isso, porque não podemos desvincular a versão “neoconservadora” (Brown, 2019) do neoliberalismo do cenário em que as mudanças na educação são alardeadas como necessárias para, justamente, impor limites ao currículo e gerar uma proclamada eficiência educacional (Giovannetti; Sales, 2022). Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire é acionado para fazer circular outras verdades sobre educação, escola e currículo, senão aquelas do Novo Ensino Médio divulgadas por meio das tecnologias analisadas nos capítulos anteriores. Produzidas em condições históricas neoconservadoras, as verdades que compõem o currículo do Novo Ensino Médio são contestadas pelas formulações freirianas que também têm sido, veemente, interditas. Representante do pensamento crítico, Freire questionou a educação tradicional e por isso suas obras, a exemplo de *Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, são utilizadas para fundamentar a mobilização em torno da defesa de uma educação popular.

Portanto, percebe-se que, em que pesem haver tecnologias de governo divulgando regimes de verdade conforme a racionalidade neoliberal, o fato de questionar essas tecnologias e propor maneiras de limitar o currículo oficial, buscando outras possibilidades de regulação, pode ser considerado uma “atitude crítica” (Foucault, 1990, p. 2). Os ditos, as situações analisadas e os acontecimentos, enfim, a micropolítica de toda ação, conduta, comportamento e atitude no currículo da Escola *Richelieu* sugere outras possibilidades de governo. Por isso, um detalhe importante foi identificar os saberes que emanam nas coisas pequenas que acontecem no cotidiano das práticas docentes, nas sutilezas dos movimentos, dos acontecimentos. Os saberes se articulam às concepções ligadas aos conceitos dos quais sustentam o neoliberalismo ou, muitas vezes, se distanciam dessa lógica como um gesto de força, ou de “atitude crítica” (Foucault, 1990, p. 5). Em outras palavras, pode-se dizer que, na ordem dos acontecimentos, das lutas diárias, dos confrontos frente a frente, emanam outros saberes e verdades, manifestas nas expressões e movimentos que formam o cotidiano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **DO ACABAMENTO DO BORDADO: arrematando algumas pontas de linhas soltas**

[...] o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A Reforma está a serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais [...] (Trecho da Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017).

O acabamento do bordado implica os arremates finais. Arrematar e cortar as pontas de linhas que, muitas vezes, ficam aparecendo, verificar o preenchimento de todo o risco, lavar, gomar, passar a ferro, dobrar direitinho e embalar. Tudo isso faz parte do processo de acabamento. Por melhor que tivesse sido o resultado, a bordadeira por vezes encerra o trabalho com a sensação de que está faltando algo. Porém, é preciso concluir e entregar a encomenda. Eis que, nesta pesquisa, a sensação da pesquisadora é a mesma da bordadeira: aquela de que essas considerações finais não finalizam. Considerações que, assim como no bordado, demarcam que é preciso agora me atentar para o acabamento que, paradoxalmente, não acaba. Dessa forma, é com sensação de continuidade que apresento, nestas últimas páginas, os arremates de algumas pontas de linhas que ficaram soltas, tentando dar o acabamento final ao bordado, ou melhor, à pesquisa.

O primeiro arremate diz respeito aos efeitos dos discursos que me produzem enquanto sujeito docente e pesquisadora. Entendo que esta tese seja um efeito desses discursos. Ao mesmo tempo em que sou conduzida pelas tecnologias de governo acionadas pela governamentalidade neoliberal contemporânea, sou também efeito de outras tecnologias criadas de acordo com outras racionalidades que não foram aqui analisadas nem sequer identificadas ou citadas. Por assim pensar, esta tese é a constatação de que uma “atitude crítica” emanou das relações de poder/saber nas quais me encontro envolvida, pois tecnologias outras, racionalidades outras também me regulam e me governam. Certamente essas tecnologias outras que, como já afirmei, não foram investigadas, provocando-me a sensação de um acabamento que não termina.

Como vimos, os currículos escolares são produtos de intensas disputas por quais saberes são autorizados e divulgados. Eles constituem-se como um exercício de poder, na medida em que alguns conhecimentos são selecionados, incluídos e outros são interditados, suprimidos (Silva, 2019). A consideração de que outros discursos circulam na escola é que me conduziu também ao interesse de trazer como epígrafe final desta tese um trecho da Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, elaborada e assinada por indivíduos que constituem e representam diversas entidades ligadas ao campo da educação, movimentos sociais e sindicais.

A carta é um documento do nosso tempo que reivindica a anulação da Lei nº 13.415/17. Situado histórica e politicamente nos primeiros anos que se seguiram depois da aprovação dessa Lei, o texto argumenta que a reforma do Ensino Médio em questão não está comprometida com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Fundamentada em evidências científicas oriundas de pesquisas que analisam os modos e os efeitos da implementação da Reforma nos estados da federação, a carta e como a presente tese são produções discursivas que trazem aquilo que “conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que escolhemos operar” (Paraíso, 2014, p. 30).

Como se vê, a pesquisa se deu no presente dos acontecimentos que cerceiam a Reforma do Ensino Médio, ou seja, no cerne das problemáticas, das tensões, das preocupações e dos desafios de uma nova política educacional para a regulação do currículo e da docência nos espaços escolares. Em desacordo com o Novo Ensino Médio e de acordo com o conteúdo da Carta Aberta que reivindica a revogação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), a presente tese assume um posicionamento político, depois de analisar criticamente a materialidade empírica construída no processo de investigação. Desse modo, produzo com esses escritos um discurso que fará parte da luta pelo verdadeiro sobre currículo do Ensino Médio. Assim como a Lei nº 13.415/17, as posteriores normativas publicadas, a própria BNCC, a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, assim como esta tese são também produções discursivas.

O segundo arremate de pontas soltas diz respeito às verdades sobre o Novo Ensino Médio que este trabalho intenta propagar. Considerando as condições históricas deste presente momento, busquei trazer, nesta tese, que o currículo atual do Ensino Médio seja constitutivo e constituído dos regimes de verdade produzidos nas relações de poder orientadas pela racionalidade neoliberal. Sendo assim, nomeei de currículo do Novo Ensino Médio, o currículo investigado. Ele é texto, documento e, ao mesmo tempo, prática. Ao constatar que o Novo

Ensino Médio é uma *tática*, acionada, para que outras instâncias de poder do setor empresarial, além do Estado, façam das políticas educacionais *mecanismos* de regulação do currículo e da docência e do próprio currículo um *instrumento* de proliferação do discurso empresarial, percebi que a precarização é uma estratégia de poder. Ela opera em função da lógica neoliberal. Frente a isso, como “atitude crítica”, é preciso fazer ecoar as verdades sobre o Novo Ensino Médio produzidas nas relações de poder dos espaços acadêmicos. Uma possibilidade de esse discurso proliferar é divulgando os efeitos que o discurso empresarial produz para a escola pública e os sujeitos que ela produz. Nesse sentido, faz-se necessário divulgar as verdades que compõem o documento da Carta que reivindica a Revogação da Reforma. Essa produção discursiva sintetiza aquilo que precisa ser dito, que precisa fazer circular, que precisa ser tomado como verdade, sobre o Novo Ensino Médio. Do mesmo modo, esta tese, como uma produção discursiva, intenta propagar as seguintes verdades:

1. O discurso empresarial que está circulando no Novo Ensino Médio induz a formação técnico-profissional de baixa qualidade e complexidade, ofertada de maneira precária em escolas sem infraestrutura; ele negligencia o processo de escolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para empresas, institutos empresariais, organizações sociais e associações.
2. O discurso empresarial legitima a oferta do ensino público por meio da Educação a Distância (EaD).
3. As tecnologias de governo, acionadas para fazer circular o discurso empresarial, operam também na interdição do discurso acadêmico e, por consequência, comprometem a formação propedêutica aos/às estudantes das escolas públicas. Desse modo, o acesso a conhecimentos básicos necessários à formação do/a estudante é limitado devido à redução da carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum e às formas em que essas disciplinas são ofertadas.
4. O discurso empresarial induz a individualidade, produz a autorresponsabilização e compromete as articulações que promovem a coletividade. O efeito disso pode ser a produção de sujeitos preocupados com o sucesso pessoal, a desmotivação pelo engajamento político e o enfraquecimento dos movimentos sociais que lutam por uma sociedade menos desigual, racista, moralista e homofóbica.

Nesse sentido, é valioso refletir e questionar, nestas últimas páginas, sobre os regimes de verdade que constituem a “atitude crítica” que se manifesta por meio desta tese, cuja produção consiste no relato de uma investigação sobre a regulação do currículo e docência no Novo Ensino Médio. Quais verdades pretendo disseminar com esse documento? Certamente,

as verdades científicas produzidas nas relações de poder que se estabelecem nas instituições acadêmicas e que são reproduzidas nas instituições escolares de Ensino Médio que conduzem a minha conduta. Dessas relações emanam a pesquisa aqui relatada, cuja formulação do problema é resultado do aprofundamento dos meus estudos teóricos que o processo de doutoramento me possibilitou. Assumi que a articulação entre teoria, metodologia e problema da pesquisa está nitidamente relacionada com o meu envolvimento com a implementação do Novo Ensino Médio na escola onde atuo, haja vista que o currículo do Novo Ensino Médio se encontra centralmente envolvido naquilo em que, permanentemente, estou me tornando.

Vale retomar Corazza e Tadeu (2003), ao afirmarem que todo currículo quer modificar alguma coisa ou alguém, carregando alguma noção de subjetivação e de sujeito. O sujeito é, nesse sentido, um efeito de um processo de uma fabricação, de uma construção histórica das práticas discursivas (Orlandi, 2006). Sendo assim, o currículo é, na escola, o instrumento que organiza as práticas com a intencionalidade de fazer com que tais práticas sigam uma lógica a partir da qual um conjunto de tecnologias será disponibilizado para regulação do próprio currículo e das práticas que ele mesmo organiza.

O que justifica o meu esforço para entender as *tecnologias de governo* acionadas para regular o currículo e nós, professores/as no Novo Ensino Médio, baseou-se no entendimento de que “o Estado neoliberal vem transformando os sistemas escolares para torná-los uma parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de “capital humano” e da preparação para o trabalho” (Standing, 2014, p. 112). É com essa finalidade que, como vimos, as tecnologias de governo são acionadas. Por isso, busquei identificá-las e compreender qual é a lógica e a funcionalidade delas no contexto da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17).

Para tanto, o referencial teórico-metodológico da governamentalidade me deu suporte para compreender como as tecnologias operam. Esse referencial foucaultiano me permitiu entender o neoliberalismo como racionalidade e pela lente de análise da governamentalidade indaguei sobre a relação entre essa racionalidade com a reforma do Ensino Médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. Ao entender que o neoliberalismo consiste em adotar as práticas que se dão nos espaços empresariais como modelo para as formas de gestão do Estado, para a organização das instituições e a normalização dos indivíduos, fui percebendo aos poucos que o modelo institucional do currículo do Novo Ensino Médio é a empresa. Nesse sentido, o neoliberalismo se utiliza de tecnologias para fazer circular o discurso produzido nas relações empresariais, ou seja, o discurso considerado verdadeiro, segundo sua lógica. Assim,

*táticas, mecanismos, estratégias, técnicas e instrumentos* são acionados para disseminar o discurso empresarial na escola.

E, para entender o funcionamento dessas *tecnologias*, utilizei os termos *táticas, mecanismos, estratégias, técnicas e instrumentos* como *operadores analíticos*. Esses *operadores* foram utilizados para categorizar, analisar e organizar, hierarquicamente, as *tecnologias* identificadas. Eles são como ferramentas que, quando analisadas em conjunto e articuladamente, constituem as tecnologias de governo.

A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) foi empreendida por meio de normativas regulatórias aqui entendidas como *tática*, que, para Foucault (2014, p. 165), é um produto de uma “combinação calculada”. Argumentei que o que vem sendo chamado de Novo Ensino Médio é uma *tática*, ou seja, uma “combinação calculada” operacionalizada na/pela governamentalidade neoliberal. A *tática* foi acionada, num momento oportuno, visando interferir e modificar as formas como as políticas educacionais estavam sendo conduzidas. A reforma é, em si, uma mudança nos modos de gestão dessas políticas. As mudanças implicam os interesses dos grupos empresariais em participar da gestão pública. Embora os interesses estejam centrados na lucratividade econômica, nesta tese, constataram-se outras intenções, inclusive e principalmente, aquela de disseminar o discurso empresarial nas escolas e conduzir condutas alinhadas a esse discurso.

Busquei mostrar, ao longo da tese, que cada política educacional corresponde a um *mecanismo* com objetivos específicos que convergem para objetivos mais gerais. Pensando nessas políticas educacionais como *mecanismos*, entendi que eles atuam discursivamente, constituindo-se por um conjunto de saberes, verdades, conceitos e ditos que se manifestam por meio de *estratégias e técnicas*. Como vimos, os discursos que constituem as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos que dirigem as escolhas e o desenvolvimento das propostas curriculares. Num governo orientado pela racionalidade neoliberal, as políticas educacionais tendem a funcionar como *mecanismos* articulados em função do governo neoliberal, pautados no discurso que essa racionalidade se constitui. Por isso, as políticas educacionais são, política, econômica e institucionalmente, *mecanismos* de produção e apoio às “verdades” que emergem das relações de poder/saber racionalizadas pelo neoliberalismo. No centro dessas políticas está a política curricular, haja vista que é o currículo o instrumento utilizado para proliferação dessas verdades. Portanto, o currículo é “lugar, espaço, território em disputa, é relação de poder” (Silva, 2019, p. 150), visto ser ele um produto das disputas que se estabelecem no jogo das relações de poder.

A *tática* da reforma, os *mecanismos*, as *estratégias* e as *técnicas* utilizadas articulam-se por meio de um *instrumento*. O instrumento utilizado nesse alinhamento com vistas a produzir unidade e coerência entre as ferramentas e fazê-las funcionar como um conjunto integrado de *tecnologias* é o currículo. Nesse sentido, o currículo escolar foi entendido como um *instrumento de governo*. Ele contempla um conjunto de conhecimentos e princípios que passa por um processo de seleção, ordenação e hierarquização de verdades e saberes. Ele é o *instrumento* de proliferação de discursos que une as políticas educacionais. É por meio dele que esse *mecanismo* faz circular os discursos selecionados como verdadeiros. Por meio das políticas curriculares educacionais, a lógica racional neoliberal “autoriza, reconhece, valoriza certas práticas enquanto desqualifica outras” (Dussel, 2014, p. 4), vez que o currículo ensina regras, procedimentos, métodos e técnicas.

Investiguei a política curricular constatando sua posição de centralidade em relação às políticas da gestão e do financiamento, da formação docente, da compra e distribuição de livros e materiais didáticos e da avaliação da educação. Sendo assim, as análises empreendidas mostraram que há uma centralidade em torno da política de currículo. Tal centralidade se deve ao fato de o currículo ser um dos elementos dotados de maior instrumentalidade, por ser o ponto de apoio das práticas e articular-se às outras políticas educacionais. Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018), o currículo é o cerne da educação e por meio dele outras ações são tomadas, criadas, recriadas, incrementadas, extintas ou modificadas. Ele funciona como um instrumento que serve como programa, guia, caminho, trajetória ou percurso tal como aparece no significado etimológico da palavra, “pista de corrida” (Silva, 2019). Ele consiste no *instrumento* principal que a governamentalidade neoliberal utiliza como tecnologia de governo para sua própria regulação e, por conseguinte, para regulação da docência. É o currículo que vai levar um determinado discurso às instituições escolares e incorporar nas práticas docentes, numa relação tão amalgamada que se mistura numa simbiose do dito, do escrito e do prático que, dificilmente, conseguimos separar o que é dito, o que está escrito e o que é prático. É tudo discurso e discurso é prática.

Admito que os limites impostos pelo tempo não me permitiram explorar ainda mais as complexidades da discussão analítica aqui sistematizada. Por isso, é importante sinalizar que talvez haja elementos de atitude crítica nos documentos nacionais que não foram analisados aqui, assim como elementos que demarcam o DRCB não somente como um documento de divulgação de uma atitude crítica, como o sétimo capítulo talvez possa induzir o/a leitora a acreditar. O DCRB se baseia nos documentos nacionais e a Bahia foi um dos primeiros estados a implantar o Novo Ensino Médio no auge de uma pandemia. Entendo que uma eventual

continuidade da pesquisa poderia buscar elementos de atitude crítica nos textos oficiais, como a BNCC e talvez tecnologias de dominação no DCRB.

Além disso, as limitações do tempo dificultaram uma análise mais detalhada sobre a relação das situações que considerei como demarcadoras de “atitude crítica” com o neoliberalismo. Considerando as teorizações foucaultianas sobre essa governamentalidade, admito ter deixado no vazio uma análise fundamentada naquilo que o neoliberalismo produz. Nesse sentido, Foucault (2021) nos permite compreender que o neoliberalismo produz “novos tipos de agenciamentos político-econômicos, conceitos e representações a serem consideradas” (Lagasnerie, 2013, p. 34). Isso implica a possibilidade de analisar os elementos que demarcam “atitude crítica” no DCRB como um movimento do próprio neoliberalismo, haja vista que essa “arte de governar” (Foucault, 2008; 2021) é, ao mesmo tempo, uma racionalidade que produz “novas percepções do Estado, do mercado, da propriedade de si ou de seu corpo” (Lagasnerie, 2013, p. 34). Sendo assim, o neoliberalismo “engendra novas existências democráticas, sociais ou culturais, novas relações com a violência, a moral e a diversidade” (idem) a ponto de capturar elementos dos movimentos sociais, dos grupos da esquerda política, da ciência e saberes produzidos nos contextos de grupos originários e tradicionais e acoplar todas as pautas de reivindicações e saberes, que não são as da empresa, em sua forma de governamentalidade. Por isso, é importante sinalizar que, talvez, as fundamentações teóricas críticas utilizadas no DCRB podem ser analisadas como um movimento do próprio neoliberalismo.

Certamente, outras pontas ficaram soltas e não foram observadas. De todo modo, há uma pretensão em continuar com a pesquisa a fim de que esta se desdobre e se materialize em outros documentos e fortaleça ainda mais a minha tese de que o currículo e a docência no Novo Ensino Médio são regulados por tecnologias de governo que buscam articular a lógica empresarial às práticas escolares.

Os problemas e os dilemas da Escola *Richelieu* permanecem, o que me leva a retomar ao começo desta tese quando escrevi “As primeiras linhas do bordado”. A *estratégia da precarização* continua atuando na produção de uma docência insegura. Contudo, continuamos questionando o currículo do Novo Ensino Médio e, quando possível, nós o limitamos, relação na qual o governo da docência se exerce. E, assim, o último risco encontra com o inicial. É como o perfilado que circula toda a barra de uma toalha. No mesmo lugar onde a bordadeira dá o ponto inicial, é dado também o ponto final, ainda que algumas pontas de linhas tenham ficado soltas. Esse retorno ao ponto inicial foi intencional porque ele me fez lembrar das diversas toalhas bordadas por minha avó ao longo de sua vida de bordadeira. Em seus bordados que, em sua maioria, eram flores, folhas e frutas, havia sempre um ramo que ligava os desenhos. Eles

começam num determinado ponto do tecido, rodeiam-no, até encontrar o ponto inicial. O bordado foi a fonte de renda e de vida de “Mainha” assim, como a escola é para mim. Naquelas primeiras linhas foram narradas a minha relação com a pesquisa acadêmica e com a escola. Eis que esta tese figura como um produto dessa relação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR; Márcia Ângela; DOURADO; Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2022.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Convertida na Lei 13.415/17. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>> Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415/17. Altera as Leis nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e nº 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2017 <Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação/Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília, 2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 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: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação/Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Brasília, 2018c. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 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: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília, DF, 2019. Parecer CNE/CP nº 22/2019 de 7 de novembro e 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 14/2020 aprovado em 10 de julho de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação/Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica. Parecer nº 5, de 14 de abril de 2022 (ainda em homologação). Brasília, 2022a. *Recomendações de Diretrizes Nacionais para a avaliação da Educação Básica: Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. 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: 10 set. 2022.

BRITO, Thaís Fernandes Salves de. Do enfeite à festa: o uso do bordado como narrativa, ação e engajamento em duas festas tradicionais brasileiras. *Etnográfica Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, v. 26, n. 1, p. 275-298, 2022.

CASTEL, Robert. *A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise*. Tradução: C. Luz. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., 1987.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Historia de lagubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: SiglodelHombre Editores; PontificiaUniversidadJaveriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Educação, Revista quadrienal*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article>>. Acesso em: 02 out. 2020.

CURY, C. R. Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. R. Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro A. Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. *A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*. Tradução: Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Maria Vieira. Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 33, p. 663-688, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em: 15 jul. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação Flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

GIONVANETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. BNCC, Reforma do Ensino Médio e questões de gênero: disputas para o controle do conhecimento. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, e-20385.064, 2022. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População: curso no Collège de France (1977-1978)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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*. 1ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: curso no Collège de France (1970)*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (197-1978)*. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Portugal, 2021.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? Critique e *Aufklärung*. *Bulletin de la Société française de philosophie*, v. 82, n. 2, p. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <[espaomichelfoucaultwww.filoesco.unb.br/foucault](http://espaomichelfoucaultwww.filoesco.unb.br/foucault)>

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos – Estratégias poder-saber* (vol. IV). 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, Manuel Barros da (Org.). *Ditos e Escritos (Vol. VI)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, pp. 289-347

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago 2009.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/765/showToc>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

KROEF, Ada Beatriz G. *Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2003.

KROETZ; Ketlin; FERRANO, José Luis Schifino. A analítica da governamentalidade em Michel Foucault. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 24, p. 76-91, e019005, 2019. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>.

LAGASNERIE, Geoffroy de. *A última lição de Michel Foucault*. Tradução: André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Rafaela Esteves Godinho; SALES, Shirlei Rezende. Dispositivo de inovação: produção da/o estudante ativa/o no ensino superior1. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 173-194, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/53123/1/Dispositivo%20de%20inova%C3%A7%C3%A3o%20produ%C3%A7%C3%A3o%20da%28o%29%20estudante%20ativa%28o%29%20no%20ensino%20superior.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. Tradução de Eduardo Altheman Camargo Santos. *Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 24, n. 1, p.194-213, 2017.

LOCKMANN, Kamila. *Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal*. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 19 nov. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. IN: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, Roberto. *Introdução à Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação neoliberal. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisas na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOTA, Tiago. *Direito e Neoliberalismo: tecnologias jurídicas e governamentalidade em Foucault*. Livro digital. Novas Edições Acadêmicas, 2021.

NUNES, Pedro. *Democracia fraturada: a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a Imprensa no Brasil* [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA; Aveiro: RIA Editorial.

NUNES, Antônio Carlos da Costa; FAVACHO, André Márcio Picanço. O discurso da mídia das instituições privadas de Ensino Superior e a produção do sujeito universitário. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, e20170101, 2019.

Ó, Jorge Ramos. A Governamentalidade e a História da Escola moderna: Outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-294 mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/765>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 21 fev. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições Curriculares: Culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. *Etd – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. esp., p.108-125, out. 2008 - ISSN: 1676-2592.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr. 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo da Mídia Educativa Brasileira: poder, saber e subjetividade*. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, Desejo e Experiência. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, maio-ago. 2009, p. 277-293, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054017.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, percursos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.) *Metodologia de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yDnwt33sFwx4rs7gW5fngsr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação: Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação. IN: RESENDE, Haroldo de (Org). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jun/jul. 2001.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010. 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a15.pdf>>

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SALES, Shirlei Rezende; EVANGELISTA, Gislene Rangel. Amor, coragem! dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 858-875, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, Mônica. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Tradução: Cristina Antunes Revisão da tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10, 2012. *Anais ...* Belo Horizonte: UFMG.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 59-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que Governamentalidade e Educação? *Revista Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, mai/ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/765/showToc>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (Org). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação*. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.