

A flexibilização curricular do (novo) Ensino Médio e os modos de ser docente

The curriculum flexibility of (new) High School and the ways of being a teacher

Camila da Silva Fabis¹
Colégio Israelita Brasileiro
fabiscamila@gmail.com

Fernanda Wanderer²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
fernandawanderer@gmail.com

Resumo: O artigo tem o propósito de analisar efeitos que a flexibilização curricular, proposta pela reforma do (novo) Ensino Médio (EM), produziu nas docências de educadores que atuavam nesta etapa da Educação Básica, em 2020. A parte empírica foi desenvolvida em uma escola pertencente à Rede Sesi. As teorizações que sustentam a investigação advêm do pensamento de Michel Foucault. O material examinado é formado por questionários e entrevistas realizadas com docentes do EM. A estratégia usada para operar sobre o material foi a análise do discurso foucaultiana. O exame mostrou que a implementação do (novo) EM mobilizou uma docência “donjuanesca” em que, ao maleabilizar práticas, tornando-as mais “livres” e menos rígidas, aumenta e estende as demandas de trabalho e as horas de planejamento. Assim, o educador, ao aderir a práticas que possam atrair, movimenta os desejos individuais, uma vez que, atrelada à ideia de sedução, está a perspectiva de mais liberdade e também de mais individualismo.

Palavras-chave: Ensino Médio; Flexibilização; Michel Foucault.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the effects that curriculum flexibility, proposed by the (new) High School (HS) reform, produced in the teaching of educators who worked in this stage of Basic Education, in 2020. The empirical part was developed in a school belonging to the Sesi Network. The theorizations that support the investigation

¹ Colégio Israelita Brasileiro, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

come from the thought of Michel Foucault. The examined material consists of quis and interviews with teachers. The strategy used to operate on the material was the Foucauldian discourse analysis. The examination showed that the implementation of the (new) HS mobilized a “donjuanesca” teaching in which, by making practices more flexible, making them “freer” and less rigid, it increases and extends work demands and planning hours. Thus, the educator, when adhering to practices that can attract, moves individual desires, since, linked to the idea of seduction, there is the perspective of more freedom and also more individualism.

Keywords: High School; Flexibilization; Michel Foucault.

Introdução

O artigo insere-se nas discussões contemporâneas sobre as políticas curriculares do Ensino Médio (EM) no Brasil. Apresenta resultados de uma investigação realizada com o intuito de problematizar as docências mobilizadas pela reforma do EM em um colégio pertencente a uma rede de escolas posicionada como uma das primeiras instituições a implementar o (novo) EM em nosso país. Em especial, o foco do trabalho é analisar os efeitos que a flexibilização curricular, proposta pela referida reforma, produziu nas docências empreendidas por educadores que atuavam naquele colégio, em 2020.

A proliferação discursiva que vem acompanhando a reforma do EM em nossa sociedade emerge de um conjunto de medidas, resoluções e leis que passaram a operar na Educação Básica. Em efeito, a aprovação da Medida Provisória 746, que logo se transformou na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), tornou-se vigente no país, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A partir dessa aprovação, o currículo do EM é formado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos organizados em torno das seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Formação técnica e profissional. O EM deverá contar com 3.000 horas. Além disso, outras importantes balizas para a constituição do currículo são: a oferta de pelo menos dois itinerários formativos, a Formação Geral Básica obrigatória não poderá ultrapassar 1.800 horas; Língua Portuguesa e Matemática são componentes obrigatórios nos três anos e as 1.200 horas da primeira etapa de implementação deverão ser destinadas aos Itinerários Formativos das cinco áreas dos conhecimentos.

Em todas essas normativas e diretrizes, a flexibilidade se faz presente, consistindo no objeto de análise deste artigo. Inicialmente, consideramos pertinente destacar o sentido que estamos utilizando para o termo “flexibilização”. Mesmo que em outro registro teórico, tomamos as reflexões de Krawczyk e Ferretti (2017) como parâmetro em nossa discussão. Os autores observam que o termo *flexibilização* “é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação” (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p. 36). Entretanto, a flexibilização também pode ser entendida como “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de

conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social” (KRAWCYZK e FERRETTI, 2017, p. 36).

A flexibilização parece ter se tornado um imperativo na escola contemporânea, vinculada à diversificação, variedade e declínio de um modelo curricular centrado na repetição. Essa discussão relaciona-se às ideias de Lipovetsky e Serroy (2015, p. 226-227) quando referem que “[...] a intensificação da concorrência e as novas expectativas dos consumidores levaram ao advento de uma economia pós-fordiana marcada pelo imperativo da inovação e da diversificação dos produtos”. Tal economia e os modos de diversificação aparecem como marcas do currículo do EM, por meio de um regime flexível que transita em muitas possibilidades metodológicas, avaliativas e nos modos de ser docente e de ser aluno.

Nessa direção, Silva (2011) nos auxilia a compreender que desde o final dos anos 1990, um conjunto de apontamentos vinha ocorrendo em âmbito nacional, tomando como alvo um novo EM, sustentado nos seguintes eixos orientadores: inovação, heterogeneidade e flexibilidade, com vistas à apropriação do caráter tecnocientífico do curso. A partir dessas ideias, os rastros da flexibilidade advindos de movimentos de reformas anteriores ganham novos contornos e novas dimensões na atual reforma do EM.

Pesquisas sobre a flexibilização nas políticas curriculares do EM, como as desenvolvidas por Silveira e Silva (2018) e Santos (2020), foram tomadas como vetores relevantes para a construção de nosso estudo. Silveira e Silva (2018) problematizaram os modos pelos quais a lógica de flexibilização curricular no EM, ainda que produzida a partir de 1990, recebeu distintas ênfases nas últimas décadas, culminando na atual reforma. Sujeitos em aprendizagem permanente, formação visando à preparação ao mercado de trabalho e lógica da individualização no percurso formativo são questões observáveis no conjunto de reformas empreendidas nos últimos tempos. Percebeu-se, nesse sentido, que os documentos oficiais que instituem as reformas têm na flexibilização um imperativo contínuo, antevendo amplas possibilidades de organização curricular, de configurações de percursos formativos dos jovens e um processo de responsabilização para escolas e sistemas de ensino.

O trabalho de Santos (2020) teve como objetivo compreender os sentidos da flexibilidade no contexto do EM brasileiro na última década. A investigação utilizou como materialidade empírica textos e artigos da *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. O estudo evidenciou a constituição de três sentidos de flexibilidade: a flexibilidade pautada pela oferta de currículo flexível como um menu atraente para escolhas; a flexibilidade das práticas pedagógicas organizadas no tempo, em espaços e em métodos; e a flexibilidade como habilidade em desenvolvimento, produtora de subjetividades capazes de potencializar o sujeito contemporâneo e empreendedor.

Nosso artigo situa-se no mesmo registro teórico-metodológico que as pesquisas elencadas. A diferença está no material empírico examinado: enquanto que os estudos acima tomaram como objeto documentos oficiais e textos da mídia impressa, nossa investigação está centrada na análise de questionários e entrevistas desenvolvidas com professores que já atuam no (novo) EM. Assim, acreditamos que as reflexões apresentadas aqui podem contribuir com o debate a respeito da reforma do EM, destacando outras facetas, como as docências mobilizadas pela organização de um novo currículo.

Bases teóricas

Para examinarmos os efeitos que a reforma do EM produziu nas docências empreendidas por educadores da escola investigada, utilizamos como aportes teóricos as teorizações de Foucault e seus comentadores sobre a governamentalidade. Nesta perspectiva, posicionamos este estudo e, mais especificamente, as políticas do novo EM como táticas de governo que visam a regular as práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica por meio de enunciações que capturam os professores para um trabalho sustentado, entre outros elementos, na flexibilidade.

Na quarta aula do Curso *Segurança, Território e População*, de 1º de fevereiro de 1978, no Collège de France, o filósofo francês Michel Foucault (2008a) menciona pela primeira vez o conceito de governamentalidade, apresentando não um, mas três modos de concebê-lo:

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

No curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b) ampliou o conceito de governamentalidade, referindo que o exercício do governo se ampara em certo tipo de racionalidade. Essa racionalidade age e articula-se para alcançar uma finalidade almejada, produzindo certos tipos de subjetividades, e não outras. Como destaca Silva (2018, p.61), a racionalidade política de uma determinada época “produz determinados tipos de sujeitos e não outros, pois em sua engrenagem, faz-se necessário que se tenha indivíduos que pensem, ajam, operem e se constituam alinhados a uma matriz de inteligibilidade”. Assim, a governamentalidade pode ser tomada como grade de análise em que operam regimes de poder e de verdade, produtores de subjetividades.

Na esteira dessas reflexões, para Silva I. (2018, p. 60), governamentalidade seria uma racionalidade que propicia condições de possibilidade para a existência de práticas inseridas em um modo “[...] de pensar e organizar a vida em sociedade, configurando uma nova forma de ser criança [e jovens] na atualidade”. Seguindo a autora, diríamos que as políticas do novo EM se estabelecem dentro dessa grade de inteligibilidade que produz e constitui estudantes e professores na contemporaneidade.

Nos últimos anos, um conjunto de pesquisadores (DARDOT e LAVAL, 2016; VEIGA-NETO e LOPES, 2007), quando se referem à governamentalidade, utilizam a expressão “governamentalidade neoliberal”, atrelado a compreensões de que o conceito se movimenta em articulação aos cenários em que atua. Silva I. (2018) assinala que as racionalidades funcionam como técnicas e exercícios que operam para atingir variados alvos, como instituições, indivíduos, bem como as relações que estabelecem entre si. Segundo a autora, “é possível afirmar que estamos sob a égide de uma racionalidade específica, que lança mão de procedimentos, estratégias, cálculos e táticas que orientam a melhor forma de conduzir a conduta da população”. (SILVA I., 2018, p. 60). Talvez pudéssemos pensar em uma racionalidade movente, plástica, que atua e se atualiza a partir de um conjunto de situações, como aquelas que possibilitaram a emergência e efetivação da reforma do (novo) EM.

Ao investigar questões relacionadas às reformas escolares, Popkewitz (2000), há mais de 20 anos, pontuava que, embora percebesse que as preocupações de professores e pesquisadores quanto às reformas tinham relação com as mudanças emergentes e necessárias para que os sistemas educacionais do país alcançassem seus objetivos nacionais e sociais, a reforma (e a escolarização) tratava de problemas de administração social, com a pretensão de constituir e reconstituir a alma dos indivíduos. O autor destaca que, na modernidade, a problemática da administração social liberal produzia o indivíduo a favor de uma liberdade que, enquanto conceito, carregava o sentido de “automotivação, autorrealização, capacitação pessoal e voz” (POPKEWITZ, 2000, p. 141). Entretanto, essa liberdade almejada não carrega em si um princípio absoluto de uma emancipação que é individual ou coletiva, externa a um modo específico de sociedade, mas sim, uma liberdade elaborada socialmente dentro das fronteiras de ação. Para Popkewitz (2000, p. 141), “a administração social da liberdade tenta fazer desses limites parte das qualidades e das características interiores do *eu*, chegando, assim, à *alma* e aos efeitos do poder”. Uma administração que conduz e delimita.

Essa liberdade precisa ser compreendida dentro de concepções determinadas pela história e pela sociedade, entendendo-se que a liberdade é constituída e administrada socialmente por meio de mudanças e construções de limites e fronteiras. Tal liberdade é ponto de destaque também na implementação do (novo) EM, uma vez que os estudantes, além de realizarem as escolhas de itinerários, podem escolher as metodologias, tendo seus processos avaliativos flexibilizados e diversificados, o que amplia o arsenal de possibilidades.

Em perspectiva foucaultiana, Popkewitz (2000) sublinha que a administração das liberdades está relacionada com o que Foucault (2008a) chamou de governamentalidade, enquanto “uma noção que atente à conexão entre conhecimento e poder que ocorre através da ordenação e da disciplina das regras e dos padrões mediante os quais os indivíduos ‘raciocinam’ sobre eles mesmos e sobre suas ações no mundo” (POPKEWITZ, 2000, p. 142). Assim, as reformas educativas e a pedagogia estariam envolvidas na administração que desenvolve e “nutre a alma” das crianças.

O autor argumenta que as reformas escolares tomam o sentido da administração escolar como práticas e processos que se organizam formalmente, tendo o conhecimento como ordenador da disciplina, da ação e da participação. Ao aproximar essas compreensões a este estudo, percebemos que a atual reforma do EM

faz parte desse sistema de atualização de uma mudança histórica engendrada no currículo escolar da última etapa da educação básica de todo o país, sob o princípio da flexibilidade como uma marca indelével.

Metodologia

A parte empírica desta pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2020 em uma unidade educacional pertencente à Rede Sesi, localizada em Goiás, região Centro-Oeste do país. Iniciou movimentação política e curricular para realizar o processo de implementação da reforma do EM em 2018, a partir da configuração da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Mesmo sem as publicações oficiais das legislações que regulamentam essa implementação, o colégio abriu uma turma no início de 2018, com um projeto-piloto, recebendo autorização específica do Conselho Estadual local.

Em 2020, a escola atendia em torno de 1.500 estudantes e tinha uma média de 20 docentes no EM. Iniciamos nossa aproximação com o colégio conversando com o supervisor educacional que nos disponibilizou documentos orientadores e publicações que guiaram todo o processo de implementação. Em uma primeira conversa, relatou que a metodologia ativa era o grande diferencial da proposta que se sustentava em três conceitos: atividade, interação e interatividade.

Mencionamos, desde o início, nosso desejo de conversar com os professores que atuavam no EM e solicitamos a ajuda do supervisor no contato com esses docentes. Nosso propósito era aplicar um questionário e, posteriormente, realizar entrevistas individuais. Importa destacar que seguimos todas as diretrizes éticas das pesquisas na área da Educação, solicitando as assinaturas dos Termos de Assentimento da Instituição (à direção da escola) e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (aos docentes entrevistados).

Ainda em contexto de ensino remoto emergencial, conseguimos o aceite de 15 docentes, sendo 3 professoras e 12 professores. Suas áreas de formação envolvem Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e a área Técnica. A primeira etapa do processo empírico envolveu aplicação de um questionário, organizado no formato *online* criado no aplicativo *Forms*, disponibilizado aos educadores via *web* e em formato *mobile*. O *link* foi encaminhado ao coordenador da instituição para que ele intermediasse o compartilhamento junto aos professores. As questões deste questionário eram: 1) O que você tem aprendido (modos de dar aula, metodologia, avaliação) com a proposta do Novo Ensino Médio? Comente. 2) Quais as principais mudanças que você identifica ao lecionar no Novo Ensino Médio? 3) Em sua percepção, quais os benefícios/ganhos deste Novo Ensino Médio? 4) Você sugeriria alguma mudança ou melhoria no currículo no Novo Ensino Médio? Comente. 5) Qual a sua percepção da metodologia de sala de aula? Comente. 6) Qual a sua percepção da avaliação? Comente.

Após o questionário, solicitamos que os educadores interessados em realizar uma entrevista individual manifestassem seu desejo. Nosso propósito era adensar e complementar algumas respostas do questionário. Esses encontros foram, então, previamente agendados e gravados, com a autorização dos docentes. Nessa segunda etapa da produção dos materiais empíricos, tivemos a participação de quatro educadores. O roteiro

que guiou as entrevistas foi semelhante àquele do questionário: 1) O que você tem aprendido com esta implementação curricular e quais os principais impactos? 2) Quais são os principais desafios para estudantes e professores? 3) Quais as potencialidades? Quais as dificuldades? 4) O que você sugeriria de mudança? 5) Quais as suas metodologias? 6) Quais as suas percepções sobre o processo avaliativo?

Inspiradas nos estudos de Santhiago e Magalhães (2020) sobre entrevistas à distância, tomamos esta experiência como geradora de outras formas de estar, refletir e produzir um diálogo com interlocutores que estavam distantes uns dos outros. Pesquisas sobre entrevista *online* referem que: “[...] a capacidade de visualizar, na tela, tanto o interlocutor quanto a si mesmo, leva os falantes a adquirirem maior ciência e controle sobre suas expressões faciais” (SANTHIAGO e MAGALHÃES, 2020, p. 7). De fato, ao longo das entrevistas, percebemos a preocupação dos educadores em estarem atentos, focados e em diálogo conosco durante a interação síncrona. O fato de não estarmos no mesmo ambiente físico trazia uma demonstração de atenção pela tela, com olhar focado, balanço de cabeça em sinal de receptividade ao que estava sendo dito, sinais que tomam o corpo e sua expressividade mesmo diante da tela. As entrevistas foram, então, transcritas, sendo transformadas em textos que se tornaram parte do material empírico da investigação.

Para examinarmos as respostas dos questionários e as transcrições das entrevistas, nos apoiamos na análise do discurso, como discutido por Foucault (2009). Para o filósofo, os discursos constituem-se como práticas que “[...] formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009, p.37). Nesse sentido, não há nada fora do discurso; aquilo que afirmamos ou expressamos também constitui práticas que produzem e são produzidas pelos discursos que acolhem. Especificamente, na área da Educação, Diaz (2012, p. 15) nos auxilia a compreender que “não existe sujeito pedagógico que esteja fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições e seus significados”. Assim, percebemos que a implementação do novo EM se dá dentro de uma rede discursiva que estabelece verdades, produz subjetividades e constitui modos de ser sujeito.

Na esteira dessas teorizações, Veiga-Neto (2014) diz que, para Foucault, a linguagem é assumida como constitutiva do nosso pensamento e, por efeito, produz o sentido que atribuímos às coisas, às experiências, ao mundo. Foi amparado em Nietzsche e Wittgenstein que Foucault demonstra “[...] o caráter arbitrário e não natural da linguagem [...]” (VEIGA-NETO, 2014, p. 89). Nenhum dos autores procura a verdade no que é dito, o oculto que habitaria em uma palavra; problematizam a Metafísica e preocupam-se em interrogar como as coisas funcionam, como operam. Conforme Veiga-Neto (2014, p. 91), “dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”. Cabe-nos atentar ao que Meyer e Paraíso (2014, p. 29) referem:

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

Isso nos instiga a elaborar nossas metodologias, sabedores de que a linguagem necessita de maior atenção quando a usamos para “descrever/analisar”, referir e mencionar o nosso objeto de pesquisa (MEYER e PARAÍSO, 2014). Diante dessas reflexões, examinamos as enunciações presentes nas tramas da escrita e fala de professores sobre a experiência curricular que estavam vivendo. O resultado dessa operação analítica será apresentado a seguir.

Efeitos da flexibilização na produção de docências

Nesta seção, temos o propósito de elencar alguns dos sentidos que atribuímos às docências mobilizadas pelos educadores entrevistados em sua atuação pedagógica no (novo) EM. A reconfiguração realizada na escola, desde 2018, perpassou mudanças na grade curricular, na carga horária, nos espaços e tempos variados e diversificados tornando a política viva, em atuação, produzindo mudanças no contexto escolar. Nesse processo, percebemos que a flexibilidade passa a ser um princípio que rege as novas normativas da reforma do EM. Os excertos abaixo nos ajudam a identificar algumas dessas questões:

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

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

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

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

PROFESSOR DE CIÊNCIAS HUMANAS: E mais o projeto de aprendizagem.

PESQUISADORA: E o que é?

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

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

Nos diálogos com os docentes, é possível perceber a flexibilidade conduzindo práticas curriculares em lógicas que levam os sujeitos a movimentos fluídos no desenvolvimento de novas capacitações, diálogos e trocas entre pares. Nos excertos apresentados, observamos que a mudança de ênfase do trabalho individualizado dos docentes para o trabalho coletivo, com uma variedade de componentes e possibilidades que o estudante encontra, bem como o deslocamento do trabalho da disciplina para a área, passam a ser marcas fortes na escola como movimentos de flexibilização e novas geometrizações para o currículo, até então, organizado por disciplinas. As atividades de área e os planejamentos coletivos conformam os docentes a buscarem outros saberes para a organização de suas aulas, flexibilizando os conceitos a serem trabalhados, as escolhas a serem realizadas e os modos de conduzir as aulas, uma vez que os sujeitos se deslocam, estando o estudante na função emergente de protagonista.

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

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

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

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

Conforme lembra Sennet (2014, p.69), a aparência de liberdade em prol de uma rotina menos rígida é enganosa, sobretudo porque: “O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações”. Na escola investigada, assim como há liberdade, há também um conjunto de metas de trabalho a serem atingidas em cada aula, pelas quais os estudantes serão avaliados. De outro modo, os professores também são avaliados por indicadores relacionados ao aproveitamento acadêmico dos estudantes. O registro de tempo é alongado, mais fluído e menos demarcado pelos períodos de 50 minutos, como podemos observar nos excertos a seguir.

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

PROFESSOR DE LINGUAGEM: Então, por exemplo, comparando aqui um pouquinho do ensino tradicional, eu entro ali, numa sala de aula, fico só 50 minutos, já vou para outra turma. Neste novo Ensino Médio, eu entro numa turma e fico duas horas e 30 minutos. O meu período todo é só em duas turmas; após o intervalo, eu entro em outra, então, é interessante que eu consigo começar alguma coisa e eu consigo concluir. Não tem essa de dar a aula na próxima semana, a gente continua, então, isso é muito positivo porque, através dessas habilidades, a proposta para a aula, eu consigo finalizar. Muda o formato de aula, até mesmo porque o novo Ensino Médio exige isso de nós, professores. Não ser uma aula tradicional, mas mudar todo esse formato, é intenso, exige preparação; mesmo que eu voltasse hoje para o modelo tradicional, eu acho que a minha aula seria também totalmente diferente do que era.

O que você tem aprendido no (novo) Ensino Médio (sobre modos de dar aula, metodologias, avaliações, etc.)? Tenho reaprendido a estar em aula. As aulas são mais dinâmicas, pois os alunos produzem e apresentam resultados, então, ficamos atentos o tempo todo ao processo para que eles possam chegar aonde queremos. Propomos um tema, expomos onde queremos chegar, damos as opções de como eles podem fazer e de que forma. Eles decidem, individualmente ou em grupo, e, do início ao fim, orientamos. É interessante perceber o desenvolvimento de cada um e a atitude, vamos mediando. Para propor as opções de como e o que eles devem fazer, planejamos muito, para que eles possam sentir que têm liberdade de escolha e agir (Resposta do questionário)

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

dos novos regimes maleáveis das práticas escolares. Esses movimentos remetem a discussões sobre a “sociedade da aprendizagem”, conforme Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p.80):

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

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

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: A gente teve que reconhecer esse espaço do aluno de participar tanto do planejamento quanto da execução e também de dar o *feedback* para a gente. Para o aluno, ele passou a ter que ser muito mais organizado e independente, porque a gente passa a cobrar certas coisas deles, que muitas vezes a gente não consegue vencer em nossas seis horas de aula. Eles passam a ser muito mais independentes porque eles vão ter que se organizar no seu cronograma, eles que vão ter que escolher o que eles vão estudar.

PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS: Com metodologia ativa, você busca de fato o seu papel enquanto professor, muito mais como mediador do que como aquele detentor total do conhecimento. É engraçado porque, infelizmente, muitos colegas acham que, quando você perde essa posição, é principalmente na rede privada, que eu também trabalho com rede privada e cursinho. Eu consigo perceber de forma mais fácil quais suas necessidades com essas deficiências que ele tem e também aquele aluno mais avançado. Eu tenho condição de passar desafios, mas é mais complexo para eles. Então, é difícil essa mudança metodológica de você tirar o foco de você e colocar o aluno muito mais como pesquisador do que como um repetidor de exercícios. É uma tarefa, mas é um motivo a mais, e você vê o resultado aparecer. Então, eu acho que, para o professor que não tem esse costume de ter um planejamento mais estruturado, mais efetivo, o que muda é esse tempo que você gasta planejando a aula, porque, como a aula é maior, são duas horas e 40 de aula, o tempo de planejamento é muito maior.

Percebemos que essa lógica discursiva induz a configurações de planejamento e execução conjugadas entre os docentes. Os momentos semanais de planejamento vêm sendo preservados para a execução dos planos de ensino. Embora os docentes que hoje fazem parte do contexto da escola tenham sido graduados em licenciaturas específicas, com a mudança, passam a ser docentes das áreas, reconfigurando suas posições

no espaço escolar. Os modos de trabalho docente parecem levar a novas lógicas de trabalho – colaborativo, flexível e reinventado –, tendo em vista a produção de práticas que se sintonizem com as demandas dos jovens para um mundo do trabalho. Este é lido pela instituição investigada como estando em constante transformação e, por isso, exigindo novas competências em uma educação integral cada vez mais fluída.

Os docentes, ao atuarem como mediadores nesse processo de implementação, tomam como pressuposto que o estudante livre, autor, protagonista, responderá melhor para o desenvolvimento do que precisa aprender em sala de aula. Ao envolverem o aluno na execução das tarefas por meio da flexibilidade das práticas, suspeitam que estas serão bem-sucedidas, uma vez que é pela via do desejo e da liberdade que a condução acontece nas propostas. Estas ideias aproximam-nos da perspectiva de Lipovetsky (2020, p.264) quando reflete que “a escola de imposição do saber foi substituída por uma escola fundada na criança-rei em atividades lúdicas e distrativas, na rejeição dos exercícios de repetição e de memorização, no culto do presente”. Ele sublinha que todo ensino que se torna pervertido pela dominação dos princípios de sedução pode contribuir para a derrota do pensamento, para a queda dos níveis gerais de reflexão, uma espécie de falência da escola hipermoderna.

O esmaecimento das práticas de ensino ocorre no momento em que a amplitude de escolhas, de acordo com os interesses, é colocada em cena. Por outro lado, os docentes referem um excesso de planejamento para as aulas e comentam ter que saber mais para deixar os jovens livres, uma vez que estes buscam referências externas, e os docentes temem não ter as respostas para dar, entendendo que este é um lugar em que precisam também ocupar. Ademais, os jovens passam a fazer parte dos planejamentos, bem como de sua execução.

Isso se aproxima do que Biesta (2020) vem problematizando em estudo recente sobre o lugar do ensino no contexto atual, em que qualquer tentativa de defender a importância do ensino e do professor “pode ser, de algum modo, percebido como um passo para trás, como uma contribuição conservadora e não progressista para a discussão contemporânea” (BIESTA, 2020, p. 24). Um de seus argumentos é que vivemos uma questão atual problemática e dificultadora, sobretudo porque, nos últimos anos, a sugestão de que o ensino não é importante vem sendo feita com mais veemência, pois parte da ala mais conservadora.

Ao mesmo tempo, o ensino tem sido abordado, basicamente, em termos de controle, valorizando esses modos de fazer docência por meio de uma soberania dos docentes sobre os alunos (BIESTA, 2020). Com isso, passa-se a um movimento em direção oposta, ou seja, os alunos precisam estar no centro do processo, e o professor surge como mediador, tutor ou facilitador, como é possível observar também nos excertos já apresentados. As enunciações na fala do professor de CN expressam como a figura do docente desloca-se para um lugar de mediação, em que o estudante passa a ter muito mais centralidade e evidência em sala de aula. A menção sobre “retirar o foco de você” e colocar no estudante indica a exclusão da posição de “detentor total do conhecimento”.

Ao discutir sobre as transformações da docência na contemporaneidade, em seus estudos sobre o ensaio como dissenso, Biesta (2020) diz que vivemos um tempo de ascensão da ênfase da linguagem da aprendizagem em detrimento do ensino, o que vem transformando “o professor” em um “sábio no palco” ou “facilitador de aprendizagens”. Para o autor, embora as ideias de horizontalizar a relação no sentido de tornar

o docente um amigo ou um quase colega de classe possam parecer bastante progressistas, elas tendem a produzir efeitos bastante enganosos no que pode ser o trabalho do docente e no que o ensino pode trazer em si.

Os modos de conduzir a aula perpassam processos de negociação, diálogo e escuta. Ao mesmo tempo em que há intensos planejamentos, há espaços flexíveis para a escolha dos métodos e das atividades que serão desenvolvidas. O estudante pode buscar as fontes de informação e está “livre” para escolhas, dentro de alguns combinados estabelecidos. A liberdade dos jovens parece ser o alvo e o motor para estimular o aluno "protagonista", na produção de um estudante com participação nas experiências práticas. Assim, é por meio da flexibilização, da diversificação das práticas, tornando as ações alegres, divertidas e atraentes, porém, não menos densas e exigentes, que se constitui o eixo de funcionamento da escola.

Nesses movimentos para tornar a sala de aula envolvente, interessante e leve, ao mesmo tempo em que precisa ser exigente e eficiente em suas intervenções, constitui-se a fabricação do professor *Don Juanesco*, que precisa seduzir para captar. Envolver e seduzir são imperativos quando as subjetividades juvenis estão tramadas em um cenário onde a felicidade, a alegria e as emoções se tornam gramáticas contemporâneas emergentes. Em entrevista realizada no ano de 2020, Lipovetsky (2020, p.2) observou que não estaríamos mais em “um universo da disciplina coercitiva, mas de uma máquina de estimulação”. Em sua discussão sobre o capitalismo de consumo, ele diz que estamos diante de um sistema global de tentações, que estimulam e incitam as subjetividades.

A mudança da relação com a vida, para ele, vem alargando uma espécie de ética hedonista em que o desfrute, o gozo e a diversão se tornam imperativos para todos. Como é tentador (e sedutor), esse modo de vida espalha-se também pela educação. Assim, a sedução opera e aparelha-se como um ferramental importante e eficiente deste tempo, convertendo-se no motor do mundo (LIPOVETSKY, 2020). O docente, ao aderir a práticas que possam atrair, movimenta os desejos individuais, uma vez que, atrelada à ideia de sedução, está a perspectiva de mais liberdade e também de mais individualismo. Cada estudante, seduzido pelas práticas que deseja realizar, torna-se envolvido pelo desejo que quer manter. Para Lipovetsky (2020), isso pode levar ao esmaecimento do sentido do esforço, do trabalho, da inovação e da formação da inteligência humana.

Conclusão

Ao finalizarmos o artigo, consideramos pertinente destacar que não buscamos encerrar as discussões a respeito do (novo) EM. Não esgotamos nossas reflexões por aqui e entendemos que a perspectiva teórica deste estudo não nos coloca frente a uma alternativa ou à busca de soluções. Compreendemos que encerrar esta pesquisa é também estarmos abertas para outras ideias e para as (des) continuidade do que aprendemos até o momento.

Pudemos observar, no cenário da escola investigada, o quanto a possibilidade de flexibilização instaurada pela reforma do (novo) EM provocou a busca constante pela diversificação que acarretou o

declínio de um modelo escolar centrado na repetição e na configuração de disciplinas que têm como personagem central a figura do professor. Percebemos, ainda, o quanto a flexibilização parece ter se tornado uma verdade inquestionável na escola, mobilizando a organização do ensino por áreas, facilitando escolhas metodológicas e posicionando o aluno como elemento principal. Assim, ao mesmo tempo em que a escola parece estar associada a regimes flexíveis, necessita dar prova de eficiência, performance e produtividade, mostrando as ambivalências presentes naquela forma de vida.

Ao focalizar a proposta de implementação do EM, tínhamos o desejo de discutir as ortodoxias do presente, as ambivalências dos efeitos produzidos e produtores decorrentes dessa implementação sobre as docências. Estamos diante de um tempo em que o EM, como proposta prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assume trilhas que façam sentido aos jovens, superando seus expressivos índices de evasão e agregando experiências de aprendizagem ao desenvolvimento dos percursos estudantis, sem cair em uma interpretação simplificada do que seria envolver as juventudes. Concordamos com Popkewitz (2000, p. 32) quando refere que “tornar aparentes os limites do presente e suas ortodoxias é um dos modos pelos quais o trabalho intelectual e a pesquisa podem contribuir para manter vivo um compromisso social”. Entretanto, “isso não dispensa o fato de que as coisas precisam ser feitas e transformadas” (POPKEWITZ, 2000, p.34).

Por isso, não discordamos sobre a necessidade de mudanças no EM, no sentido de superar os índices de abandono e de vínculo efetivo com o cenário escolar. O mundo segue em constante mudança e transformação, e nossos modos de constituirmo-nos como sujeitos dentro deste tempo também. Por ora, seguimos concordando com Lipovetsky (2020, p.2) quando afirma que, se é para convivermos em um mundo onde o imperativo da sedução está cada vez mais emergente, “precisamos de uma sedução responsável e ecológica”, que se comprometa com o bem de toda a humanidade, a sustentabilidade e um sentido de bem comum a todos. O futuro passará por estas compreensões e por este compromisso.

Referências

BIESTA, Gert J. J. **A (Re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 22 jan. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAZ, Esther. **A Filosofia de Michel Foucault**. Goiás: Unesp, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan. /jun. 2017.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo** viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. **Sociedade da sedução**: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. Barueri, SP: Manole, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.73-96, ago. 2009.

SANTHIAGO, Ricardo. MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **Rompendo o isolamento**: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva. **A Constituição da flexibilidade no ensino médio brasileiro**: Estratégias Políticas em ação. São Leopoldo: Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia**: Deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. Porto Alegre: Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo**: uma análise de governo. São Leopoldo: Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623667743>.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez., 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Submetido: 29/03/2023

Aceito: 10/12/2023