

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE QUÍMICA
INSTITUTO DE QUÍMICA

FERNANDA DOS SANTOS CASTRO

A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E O DESMANTELAMENTO DA
EDUCAÇÃO POLÍTICA

Rio de Janeiro
2025

FERNANDA DOS SANTOS CASTRO

**A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E O DESMANTELAMENTO DA
EDUCAÇÃO POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Química.

Orientador: Rodrigo Volcan Almeida

Coorientador: Waldmir Araujo Neto

Rio de Janeiro

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Castro, Fernanda dos Santos

C355r A reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e o desmantelamento da educação política / Fernanda dos Santos Castro. -- Rio de Janeiro, 2025.

95 f.

Orientadora: Rodrigo Volcan Almeida.
Coorientador: Waldmir Araujo Neto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Química, Programa de Pós Graduação em Ensino de Química, 2025.

1. Michel Foucault. 2. Heterotopia. 3. Ensino de Química. 4. Novo Ensino Médio. I. Almeida, Rodrigo Volcan, orient. II. Neto, Waldmir Araujo, coorient.

III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

FERNANDA DOS SANTOS CASTRO

**A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E O DESMANTELAMENTO DA
EDUCAÇÃO POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Química.

Rio de Janeiro, 2 de abril de 2025.

Prof. Dr. Rodrigo Volcan Almeida (IQ - UFRJ)

Prof. Dr. Waldmir Araujo Neto (IQ - UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Rozana Gomes de Abreu (CAp - UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Giuliana Volfzon Mordente (FEBF - UERJ)

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que acreditam que a educação deve ser libertária para ser transformadora.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ana Lúcia, por me apoiar, acreditar em mim e se desdobrar para que eu possa seguir estudando e realizando meus sonhos. Ao meu pai, Flávio, por estar presente em todas as minhas realizações e por ter imenso orgulho de todas elas. A minha avó, Zilda, que torce por mim e está comigo independente da distância.

Ao meu noivo, Vinicius Cioci, pelo companheirismo e amizade ao longo da dissertação. O trilhar acadêmico tem sido mais fácil e mais prazeroso em seus braços. Obrigada por não me deixar desistir dos meus sonhos. Que honra ser com você.

Aos meus orientadores, Rodrigo Volcan e Waldmir Araujo (Barroco), que me incentivaram a ser transparente com meus pensamentos e sentimentos. Através do apoio de vocês, fui capaz de ocupar espaços que eu não sabia e não acreditava que eram possíveis. Obrigada por permitirem que meus incômodos profissionais se tornassem esse símbolo de resistência. Tenho muito orgulho deste trabalho!

Ao meu amigo Arthur Machado, pelas incansáveis conversas sobre a perversidade do sistema capitalista e das nuances e desafios do professorado na educação básica. Sou imensamente grata por poder compartilhar todas as esferas da minha vida com você desde os primórdios da graduação.

A minha amiga Beatriz Soares, por secar minhas lágrimas e ser uma ótima ouvinte e conselheira ao longo deste trabalho. Além das boas caminhadas no corredor esportivo após longos períodos de escrita acadêmica. Sua companhia e sua amizade tornaram meus dias muito mais leves.

Aos discentes da turma de 2022 do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui). Em especial, a Camila Cruz e ao Arthur Jacob, que foram luz e trouxeram significação e leveza ao mestrado. Obrigada pela nossa amizade e por todas as risadas que se tornaram memórias inesquecíveis no PEQui.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui).

Aos funcionários e as funcionárias da UFRJ por todos os serviços prestados.

As professoras e professores participantes da pesquisa.

À banca avaliadora da minha qualificação e da defesa, Rozana Gomes e Giuliana Mordente por terem me mostrado que não preciso ter medo de ser avaliada. Vocês me encorajaram, deram sugestões incríveis para o meu trabalho e me abriram os olhos para novos horizontes. Obrigada pela disponibilidade e pelas contribuições enriquecedoras.

Por fim e, obviamente, não menos importante, agradeço a mim. O caminho não foi fácil, não está sendo fácil e, parece que seguirá sendo desafiador, mas eu continuo firme e sigo o meu propósito. Dedico esse trabalho a Fernanda dos Santos Castro do ensino médio que não acreditava que poderia ser mestre – e futura doutora em educação um dia – e cá estamos. Sinto muito orgulho disso.

“Por um mundo onde sejamos socialmente
iguais, humanamente diferentes e
totalmente livres.”

Rosa Luxemburgo

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute criticamente os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre o Novo Ensino Médio (NEM), mormente no que tange ao seu conteúdo e à forma como foi operada por agentes organizados, não de hoje, para dirigir as políticas públicas de educação no Brasil e suas consequências. A pesquisa utiliza o referencial teórico de Michel Foucault, especialmente o conceito de heterotopia, para compreender as transformações no espaço escolar e as implicações para a prática docente. Além de buscar esclarecer os reais interesses destes reformadores empresariais por trás da implementação desta reforma, cuja alavancagem se deu em meio à abertura de uma crise de hegemonia, seguida pela consolidação de um novo período de crise orgânica do capitalismo brasileiro. O objetivo principal foi investigar, a partir das perspectivas de professores das escolas privadas das redes Inspired e Salta Educação do Rio de Janeiro, a escola como um espaço heterotópico emergente das transformações do Novo Ensino Médio (NEM), focalizando as implicações para a prática docente em Química e a qualidade da educação básica. Tendo por metodologia a produção de um diário de campo pela autora, a fim de registrar as experiências e vivências da sua prática docente materializando-a ao mesmo tempo em que a materialidade da experiência no texto possibilita sua releitura e análise. Além de entrevistas não estruturadas com professores, realizadas entre o final de 2023 e o início de 2025. Nesta entrevista, os entrevistados relataram “um momento vivido que lhe marcou emocionalmente com a reforma do NEM” e suas visões sobre essa mudança. O embasamento metodológico foi suportado pelas ideias de vários autores, dentre eles, por exemplo: Jorge Larrosa, Hess e Weigand, Veiga-Neto, Deleuze, entre outros. A partir deste *corpus empírico* desenvolveu-se um livro como produto educacional, cujas angústias, ansiedade, inseguranças e frustrações vivenciadas pelos professores neste novo percurso curricular foram expressas em suas páginas através de poesias concretas e charges, alternadas a imagens fotográficas tiradas no campus do Fundão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O livro “Professores de todos os cantos, uni-vos” tem por objetivo não apenas representar um registro das vivências docentes, mas também um instrumento de resistência e enfrentamento. Ao dar voz aos professores e professoras e tornar visíveis suas lutas, este produto busca inspirar outros(as) educadores(as) a refletirem sobre seus próprios contextos e a se mobilizarem contra as políticas que desvalorizam sua prática e comprometem a qualidade da educação.

Palavra-chave: Michel Foucault, heterotopia, ensino de química, Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This work presents and critically discusses the results of qualitative research on the New High School (NEM, Novo Ensino Médio), particularly regarding its content and how it has been implemented by organized agents, who have long been steering public education policies in Brazil and their consequences. The research employs the theoretical framework of Michel Foucault, especially the concept of heterotopia, to understand the transformations in the school space and their implications for teaching practices, in addition to seeking to clarify the real interests of these corporate reformers behind the implementation of this reform, which gained momentum amid a crisis of hegemony, followed by the consolidation of a new period of organic crisis in Brazilian capitalism. The main objective was to investigate, from the perspectives of teachers in private schools of the Inspired and Salta Educação networks in Rio de Janeiro, the school as a heterotopic space emerging from the transformations brought by the New High School (NEM), focusing on the implications for Chemistry teaching practices and the quality of basic education. The methodology involved the production of a field diary, aiming to record the experiences and lived realities of her teaching practice, materializing them while allowing the materiality of the experience in the text to enable its rereading and analysis. Additionally, unstructured interviews with teachers were conducted between late 2023 and early 2025. In these interviews, participants shared "a moment that emotionally marked them regarding the NEM reform" and their views on this change. The methodological foundation was supported by the ideas of various authors, including, for example, Jorge Larrosa, Hess and Weigand, Veiga-Neto, and Deleuze, among others. From this empirical corpus, a book was developed as an educational product, in which the anxieties, insecurities, and frustrations experienced by teachers in this new curricular path were expressed through concrete poetry and cartoons, interspersed with photographic images taken on the Fundão campus of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). The book, titled "Teachers from All Corners, Unite", aims not only to represent a record of teaching experiences but also to serve as a tool for resistance and confrontation. By giving voice to teachers and making their struggles visible, this product seeks to inspire other educators to reflect on their contexts and to mobilize against policies that devalue their practice and compromise the quality of education.

Keywords: Michel Foucault, heterotopia, chemistry teaching, New High School (Novo Ensino Médio).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1: Planejamento de assinaturas - 1º ano do EM Nacional por tópico ministrado semanalmente..... | 57 |
| Figura 2: | |
| a) Sumário da apostila de 2025 de IF de Química do 2º ano do EM da Somos Educação..... | 58 |
| b) Sumário da apostila (livro 2) de 2025 de FGB de Química do 1º ano do EM da Somos Educação..... | 58 |
| Figura 3: Estrutura interconectada dos grupos educacionais Inspired e Gera Capital..... | 74 |
| Figura 4: Estrutura do conglomerado Cogna Educação..... | 76 |
| Figura 5: (Poesia Concreta) O conteúdo no “novo” sistema educacional..... | 83 |
| Figura 6: (Fotografia) Os pilotis do bloco A do CT UFRJ..... | 85 |
| Figura 7: (Fotografia) A faixa de entrada do campus do UFRJ/Fundão próximo ao BRT..... | 87 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Tabela de Revisão Integrativa da Literatura..... | 23 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|--|
| ALERJ | Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DF | Distrito Federal |
| EM | Ensino Médio |
| FGB | Formação Geral Básica |
| FTP | Formação Técnica Profissional |
| ICM | Imaculado Coração de Maria |
| IF | Itinerário Formativo |
| IQ | Instituto de Química |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MP | Medida Provisória |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| NECC | Núcleo de Estudos Culturais Comparados |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| NNEM | Novo (Novo) Ensino Médio |
| PE | Pernambuco |
| PEQui | Programa de Pós-graduação em Ensino de Química |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PR | Paraná |
| RN | Rio Grande do Norte |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| PREÂMBULO VISCERAL..... | 14 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2. OBJETIVOS | |
| 2.1 OBJETIVO GERAL..... | 22 |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 22 |
| 3. REVISÃO DA LITERATURA..... | 23 |
| 4. POR QUE FOCAULT E HETEROTOPIA?..... | 33 |
| 5. SEGUINDO OS PRÓPRIO PASSOS..... | 40 |
| 5.1 OS PRÓPRIOS MÉTODOS..... | 42 |
| 5.2 DIÁRIO DE CAMPO..... | 44 |
| 5.2.1 Experiências e o sujeito da experiência..... | 45 |
| 5.3 O TRATAMENTO DOS DADOS..... | 49 |
| 6. NÓS NA GARGANTA..... | 53 |
| 6.1 SER OU NÃO SER APLICADOR DE CONTEÚDO, EIS A QUESTÃO..... | 53 |
| 6.2 O TRABALHO: O MEIO DE SATISFAZER OS INTERESSES DO CAPITAL.... | 61 |
| 6.3 O INIMIGO AGORA É OUTRO..... | 66 |
| 6.4 A HIERARQUIA DO PODER: A HEGEMONIA DO NEOLIBERALISMO..... | 72 |
| 7. PROFESSORES DE TODOS OS CANTOS, UNI-VOS..... | 82 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 90 |

PREÂMBULO VISCERAL

A tarefa de escrever me assombrou devido ao desejo de falar sobre os sentimentos que me inquietaram durante a pesquisa e a escrita do texto. Todavia, não mais do que eu estava assombrada com o trabalho. Uma profissão que me escolheu, e eu abracei com orgulho e amor. Este assombro, diferentemente daquele produzido pelo capitalismo, foi produtivo. Escrever se tornou produtivo à medida que me colocou a pensar sobre a origem da angústia que me assolava, o pesar que dominava-me ao entrar em uma sala de aula, ao sentir-me forçada a reproduzir um discurso que não era de minha autoria. Não é.

Como professora inserida na rede privada de ensino há 6 anos, não havia percebido a perversidade, a qual me introduzia toda a vez que reproduzia um planejamento ou utilizava um material didático pensado por esses reformadores, por escolas-empresa como a Inspired Education, Eleva Educação, Raiz Educação, dentre outros. Em pensar que estou a fazer uma espécie de confissão, nos termos de Foucault (2014), como um exame de consciência do que me trouxe aqui, o adoecimento psíquico que motivou a pesquisa e escrita desta dissertação. Assim, este material que apresento constitui um trabalho acadêmico que também reflete parte da minha experiência pensada, como coloca Larossa (2002, p. 21), que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A docência me tocou desde que eu era gestada no ventre de minha mãe, que aos 8 meses de gravidez estava a frente de uma sala de aula, em uma escola pública, ensinando Língua Portuguesa. Cresci olhando a escola como um espaço de desafios, de lutas, mas também de realizações. Fui educada a acreditar que através do estudo, trabalho duro, seria capaz de realizar sonhos. Por isso, e graças também a isso, hoje estou aqui, lecionando Química, meu maior sonho realizado até então.

Contudo, foi difícil reconhecer que a escola daquele tempo não é a de hoje. Que este espaço heterotópico se afasta, cada vez mais, da sua funcionalidade precípua em detrimento de ideais neoliberais. Os mesmos ideais que adoecem, que atam nós na garganta e calam nossa voz. Em pensar que o silêncio me consumiu até esse momento. Com os ritos da pós-graduação, as sessões de orientação, o grupo de pesquisa, os colegas de trabalho, os livros e textos estudados, fui encontrando a minha voz e dando voz aos demais professores que, até então, não conseguiam ser

ouvidos. Tudo isto compõem o fluxo que levou este trabalho a trilhar os caminhos que apresento a seguir.

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui), vinculado ao Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A investigação teve como campo de estudo a rede Eleva Educação e Salta Educação consolidadas no ensino privado da cidade do Rio de Janeiro, onde a autora atua como professora de química no ensino médio. A dissertação propõe caracterizar, com base em registros de um diário de campo e entrevistas com professores, as transformações que configuram a nova escola emergente a partir do Novo Ensino Médio (NEM).

1. INTRODUÇÃO

Embora discussões sobre mudanças no ensino médio estivessem acontecendo desde 2013, com base no Projeto de Lei nº6.840-A/2013 que tramitava no Congresso Nacional, foi a partir das mudanças na conjuntura nacional que culminaram no impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, que a reforma se estruturou; o então presidente Michel Temer usou um expediente, típico de assuntos urgentes ou de governos autoritários, para fazer a reforma do ensino médio através da Medida Provisória (MP) nº746, de 22 de setembro de 2016. Posteriormente, a MP foi convertida pelo Congresso Nacional na Lei nº13.415, sancionada por Temer em 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

Para justificar a reforma, construiu-se uma hegemonia em torno de ideias como: ‘o ensino médio está em crise’; ‘o ensino médio não corresponde às expectativas dos/as estudantes, por isso há muita evasão’; ‘o ensino médio tem por objetivo o preparo para a universidade, num contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico’ etc. Essas ideias passaram a explicar todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução, de modo que inúmeras propagandas televisivas favoráveis foram ao ar ressaltando a possibilidade do estudante escolher o que desejava fazer dentro do novo currículo. Esse foi o contexto de uma reforma educacional¹ de enormes proporções que passou por mudanças mas, sempre desconsiderando a opinião e a participação efetiva das comunidades escolares, acadêmicas e da população de um modo geral, preconizando apenas a participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas.

O estado do Rio de Janeiro aprovou a reforma em discussão única pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) em novembro de 2021, de modo que a mudança no currículo educacional deveria ser gradualmente implementada no sistema de ensino até 2024. Todavia, praticamente no mesmo

¹ Para saber mais sobre as mudanças da reforma do Novo Ensino Médio desde a sua implementação até os dias atuais, indica-se a leitura dos seguintes artigos: “O currículo no ‘novo’ ensino médio: o avanço das ideias neoliberais na contramão do Plano Nacional de Educação 2014-2024” por Santos, et al, 2020; “Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional” por Costa e Silva (2019);

período, algumas das maiores redes educacionais privadas emitiram e-mails acerca de uma grande mudança que seria advinda já no próximo ano, como pode ser observado no trecho a seguir:

“Ao longo de 2021, precisamos nos preparar para uma grande mudança no nosso jeito de pensar nossas aulas, com a chegada do Novo Ensino Médio. Para isso montamos algumas comunicações a que vocês tiveram acesso via e-mail.

Agora, temos um convite a você: ajude-nos para darmos um passo à frente nessa implementação.

Se você tem dúvidas sobre o Novo EM, por favor, divida-a conosco. Assim, poderemos atuar e saná-la e construir essa nova fase do trabalho a muitas mãos.

Encaminhe-nos sua dúvida por este formulário até o dia 07/11.”²

No início de 2022, iniciou-se a implementação do Novo Ensino Médio (o nome-fantasia da reforma) para estudantes que cursavam o 1º ano dessa etapa da educação. O processo foi um tanto conturbado, com base no fornecimento de uma cartilha³ e um formulário⁴, de modo aligeirado e desprovido de discussões – em parte pelo distanciamento advindo da pandemia, em parte pelo caráter pouco democrático da gestão do então ministro da educação Rossieli Soares da Silva –, não se consubstanciou em participação efetiva das comunidades escolares. Nesse sentido, estudantes, professores e entidades ligadas à educação protagonizaram diversos protestos e ocupações ao longo da implementação das propostas governamentais como a reforma do EM – com a desobrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia e o notório saber do ensino técnico – e o Teto dos Gastos Públicos. Para esses grupos, todas essas questões colocam a qualidade da oferta da educação, principalmente pública, em risco. Assim, o Novo Ensino Médio tanto na rede estadual do Rio de Janeiro como na rede privada tem apresentado problemas que vão muito

² Trecho de e-mail recebido no dia 1 de novembro de 2020 sobre a implementação do Novo Ensino Médio.

³ A cartilha consistia em um arquivo com 6 páginas explicando a professores e pais como seria a distribuição do Novo Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017 no que tange a carga horária (aumento de 600h, totalizando 3000h divididas entre: FGB 1800h fixas e IF: 1200h flexíveis). Nela, contemplava-se as competências gerais da educação básica, bem como o que seria a BNCC e sua proposta de Base para o NEM. Além disso, dentro do tópico “Itinerários formativos” haviam alguns parágrafos sobre disciplinas eletivas e “Projeto de Vida”, nova eletiva que entraria na carga horária de todas as turmas a partir do ano de 2022.

⁴ Um formulário elaborado pelo Forms do Google com espaço para que os professores elaborassem suas dúvidas.

além daquilo que poderia ser considerado característico de mudanças educacionais de grande porte.

Na essência, a reforma do ensino médio representa um maior distanciamento com a oferta de uma formação científica e crítica, geral e de qualidade a todos/as os/as estudantes que concluem a educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/1996 (Brasil, 1996). Ela reforça e legitima a dualidade escolar⁵ ao direcionar estudantes das classes populares para ‘itinerários formativos’ que não estão de acordo com seus interesses e, nem sempre fazem sentido, por não terem ligação com os campos disciplinares. BioEcoCine, Cultura Jovem, Inovando o olhar tecnológico para os números na praça⁶ são exemplos dessas disciplinas.

Mediante a esse desencontro de interesses, aqueles jovens que possuem alguma condição financeira, buscam nas redes privadas um ensino de maior qualidade. E, para aqueles que não possuem essa oportunidade, não buscam dar continuidade aos estudos em nível universitário, recorrendo, por vezes, à formação técnico-profissional. Todavia, é importante ressaltar que a organização de uma formação dualista está na origem do ensino no Brasil, ou seja, não é de hoje. Ainda assim, a lógica do sistema é aprofundar, esta dualidade, através de um ensino que visa promover os interesses empresariais, o que ratifica a existência de disciplinas eletivas como: Ação Empreendedora, Técnicas de Apoio e Assessoria Empresarial, Mandarim Negocial, dentre outros⁷. Ou seja, a reforma do ensino médio implica em um rebaixamento na qualidade e no acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as, com a redução da carga horária da formação básica; mas, não para todos, já que para a maior parte das escolas privadas que atendem os filhos das elites e da classe média alta, não houve a simplificação curricular, de modo que estes estudantes continuam a receber toda a formação geral básica (FGB), além de frequentarem, obrigatoriamente, todos os itinerários formativos (IF).

⁵ A lógica do sistema se direciona à constituição de duas escolas: uma para a camada mais pauperizada da classe trabalhadora e outra para uma camada média, média alta. Assim, dá-se a oficialização de uma escola dualista, em cujo resultado, a lógica do sistema é mantida e as desigualdades sociais ampliadas, em proporção ao aumento da população e ao nível social ao qual pertence as parcelas dos alunos.

⁶ Disciplinas encontradas no catálogo de eletivas disponível no site do Ministério da Educação: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/catalogo-eletivas.php>. Acesso em: 18 jan. 2025.

⁷ Ibidem.

No caso da atual reforma, é dada aos alunos a opção de escolher uma das cinco áreas, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Sendo assim, o esperado pelo governo interino promotor da Reforma é que a tendência pela escolha da última opção repouse justamente naqueles ‘jovens de baixa renda’ que ‘não veem sentido no que a escola ensina’, enquanto os demais jovens farão outras escolhas (Duarte e Derisso, 2017, p. 139).

Levando em consideração o excerto acima, cabe ressaltar que busca-se problematizar nesta pesquisa as circunstâncias e consequências da alteração da Educação Básica na rede privada. Todavia, não se está a desconsiderar os problemas que emergiram com a reforma do NEM na rede pública, como: a não obrigatoriedade da oferta de mais de um itinerário, a desvalorização dos interesses dos jovens quanto ao itinerário a ser escolhido, bem como a alocação de professores(as) em disciplina fora da sua área do conhecimento, dentre outros que são relatados por Jacomini (2022)⁸. Contudo, independentemente da esfera em que se avalie, se observado superficialmente, nota-se um discurso cuidadosamente articulado, em que ao aprofundarmos a compreensão, é possível identificar um cenário de finalidades inerentes à lógica do capital, por meio de uma formação de baixa qualidade e totalmente alinhada com os moldes da política neoliberal.

Segundo Catini (2020), há uma sincronia entre a proposta de flexibilização do currículo do Ensino Médio e sua relação com o mercado de trabalho. Ideologicamente, os reformadores empresariais expressam que o currículo antigo não trazia atratividade aos estudantes e que são péssimos os resultados alcançados por estes nas avaliações externas. Além disso, é preciso, segundo eles, tornar a educação econômica, política e ideologicamente funcional e conivente com as normativas impostas pelo capital. Existem, para isso, atores, personagens que agem para consolidar o engendramento da reforma educacional:

Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros [...] (Gonçalves, 2017, p. 140).

⁸ Outros artigos que podem interessar são: “Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública redigido por Nora Krawczyk (2014); “Itinerário formativo e ‘liberdade de escolha’” redigido por Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart (2022).

Através dessa reforma surge uma nova escola em função das demandas de um mercado de trabalho que vem sendo forjado por estes reformadores empresariais no Brasil. Para a classe empresarial, a reforma do Ensino Médio é adequada aos interesses capitalistas, considerando que os resultados da reforma vêm atender às aspirações do mercado de trabalho, pois visam formar indivíduos flexíveis e adaptáveis às exigências sociais através de um currículo fragmentado (Alves e André, 2024). Priorizam então, a formação voltada para o trabalho, em que o jovem estudante passa a ser visto como mão-de-obra flexibilizada, resiliente às novas formas de organização do trabalho, empreendedora. Isto posto, a educação passa a ser tratada como uma mercadoria, ou seja, alinhada aos interesses do capital. Assim, muda-se o foco da formação direcionando-a sob uma ótica de funcionalidade, eficiência, alienada sob a racionalidade neoliberal.

Portanto, isto provoca mudanças tanto no perfil dos egressos demandados por este mercado, como para o trabalho docente, que vê a sua atividade “manual”, “artesanal” ser cada vez mais padronizada, enquadrada, subsumida pelo/ao capital (Catini, 2008). Deste modo, verifica-se uma diminuição das brechas de resistência, os chamados escapes, tecendo uma “nova” escola, uma nova heterotopia: a heterotopia “escola mercado”. Nela, os/as professores/as são cada vez mais controlados por instrumentos didáticos, plataformizados, avaliações cotidianas (360°), projetos de vida, etc.; e os estudantes, considerados produtos “ativos” deste novo modelo, participando, quando possível, como protagonistas de projetos de educação financeira, empreendedorismo e, em algumas escolas, se tornando trabalhadores em tempo escolar.

Conforme nos aproximamos do objeto deste estudo e de seus projetos subjacentes, mais luz lança-se sobre as contradições existentes entre suas proposições, objetivos, o discurso de legitimação de seus agentes, com seus interesses subescclarecidos e, as condições concretas da realidade educacional brasileira. A ascensão da direita beligerante e convicta (final de 2016⁹ - 2022) trouxe novos contornos ao objeto, bem como novos incômodos e preocupações, iluminando

⁹ Há uma expansão do neoliberalismo escolar, desde as reformas administrativas, com os cortes orçamentários e, inclusive, com o impedimento da fusão entre a Kroton e a Estácio de Sá, em 2017, o que fez com que esses grupos empresariais – Cogna e suas designadas – voltassem seus interesses para a educação básica.

diversas de suas faces e aspectos constitutivos que precisam ser analisados e discutidos, frente ao governo atual, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a continuidade desta política. Todavia, é imprescindível ressaltar que este processo de expansão do neoliberalismo escolar é anterior ao governo do Michel Temer. Assim, não se inaugura com ascensão da direita, mas ganha novas facetas, novos contornos.

Sendo assim, este trabalho apresenta e discute criticamente os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre o Novo Ensino Médio (NEM), mormente no que tange ao seu conteúdo e à forma como foi operada por agentes organizados, não de hoje, para dirigir as políticas públicas de educação no Brasil e suas consequências na visão de professores de Química. Respaldada no referencial teórico foucaultiano, a pesquisa buscou entender a lógica imanente e funcional do objeto, bem como os reais interesses por trás de sua implementação, cuja alavancagem se deu em meio à abertura de uma crise de hegemonia, seguida pela consolidação de um novo período de crise orgânica do capitalismo brasileiro. Considerando o exposto, pergunta-se: Como o Novo Ensino Médio está sendo incorporado nas/pelas escolas privadas? Desta pergunta central emerge outra questão que corrobora na ordenação da pesquisa e análise: Como as modificações do NEM têm sido enfrentadas, do ponto de vista do trabalho, por professores de Química?

2. OBJETIVOS

Os objetivos que conduziram este trabalho foram:

2.1 GERAL

Investigar, a partir das perspectivas de professores das escolas privadas das redes Inspired e Salta Educação do Rio de Janeiro, a escola como um espaço heterotópico emergente das transformações do Novo Ensino Médio (NEM), focalizando as implicações para a prática docente em Química e a qualidade da educação básica.

2.2 ESPECÍFICOS

- Examinar, à luz do referencial teórico foucaultiano, como o NEM reflete e contribui para a consolidação da privatização da educação brasileira.
- Estudar, a partir da vivência pessoal e do relato de professoras e professores, como essa reforma é incorporada e ressignificada no contexto escolar e seus efeitos para o papel docente, a partir de uma metodologia que utiliza diário de campo.
- Elaborar um livro autoral que reúna depoimentos de professoras e professores sobre suas vivências, tensões e desafios durante a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), utilizando modos semióticos diversificados, como charges, poesia concreta e fotografias. O objetivo é que esse produto educacional funcione como um instrumento de reflexão, divulgação e resistência, contribuindo para a formação inicial de professores e para atividades em escolas, ao oferecer um espaço de diálogo e apreensão das realidades educacionais enfrentadas por docentes em contextos semelhantes.

3. REVISÃO DA LITERATURA

A fim de situar o lugar da minha pesquisa de dissertação no que tange os estudos de Michel Foucault e sua interseção com o conceito de heterotopia no ensino de química, se fez necessário a realização de uma revisão da literatura. Como fonte de pesquisa para o presente estudo utilizou-se, principalmente, o banco de dados disponibilizado pelo *Google Acadêmico*¹⁰. A busca foi efetuada, sem limitação de data, a partir das palavras-chave relevantes à temática de investigação, que foram utilizados isoladamente e em associação: Michel Foucault, heterotopia e ensino de química. Na primeira busca, utilizei a pesquisa avançada e como descritor “Michel Foucault” no espaço intitulado ‘com frase exata’, sendo encontrados 1.460.000 resultados. Para assestar os óculos, ainda na pesquisa avançada, no espaço ‘com todas as palavras’ escrevi a palavra heterotopia, filtrando os resultados em 21.400. Por fim, no mesmo espaço de heterotopia, adicionei “ensino de química”. Nesta pesquisa final, foram encontrados, aproximadamente, 15 resultados, que foram organizados nos seguintes tópicos: Michel Foucault; ensino de química inclusivo; formação inicial de professores; educação básica e biopolítica do despejo. Os dados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Tabela de Revisão Integrativa da Literatura

| Categorias (a) | Tipo de Trabalho Acadêmico | Título | Autores | Ano de publicação |
|--------------------|----------------------------------|---|--|----------------------|
| Michel Foucault | Livro | Michel Foucault: reflexões acerca dos saberes e dos sujeitos | Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira, Lívia Brenda da Silva Barbosa e Lucas Súllivam Marques Leite | 2019 |

¹⁰ Pesquisa realizada em 23 de agosto de 2024.

| | | | | |
|--|--------------------|---|---|------|
| Biopolítica do despejo | Dissertação | Remoções Biopolíticas: O habitar e a resistência da Vila Autódromo | Clarissa Pires de Almeida Naback | 2015 |
| Ensino de química inclusivo | Artigo | Na linha da (a)normalidade: deficiência visual e química | Tatiane Estácio de Paula e Rochele de Quadro Loguerio | 2022 |
| | Artigo | Espaços heterotópicos: possibilidade para a ocorrência de (re)ações | Tatiane Estácio de Paula e Rochele de Quadro Loguerio | 2023 |
| | Tese | Química cega em prática (in)sensíveis e (in)(con)formados | Tatiane Estácio de Paula e Rochele de Quadro Loguerio | 2023 |
| Formação inicial de professores | Dissertação | A ressignificação da educação à distância no ensino superior no Brasil e a formação de professores de ciências e matemática | Ana Paula Lima Barbosa | 2010 |
| | Tese | Os modos de ser PIBID | Angélica Cristina Rivelini-Silva | 2018 |
| | Artigo | Artes visuais: no contexto do ensino básico e a pesquisa como processo de formação docente | Caue de Camargo dos Santos e Marilda Oliveira de Oliveira | 2019 |

| | | | | |
|------------------------|-------------------------|--|---|------|
| Educação Básica | Tese | Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil | Fernanda Monteiro Rigue | 2020 |
| | Artigo | Ser professor no PIBID: um espaço heterotópico na instituição de ensino | Angélica Cristina Rivelini-Silva e Moisés Alves de Oliveira | 2022 |
| | Trabalho em Anal | Caderno de estudos culturais: Fazer-Sendo-Não-Europeu | Edgar Cézar Nolasco e Marcos Antônio Bessa-Oliveira | 2022 |
| | Projeto | Projeto Educativo da rede ICM de Educação | Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria | 2017 |
| | Artigo | Diário de Campo e suas potencialidades na pesquisa | Júlia Veiga dos Santos e Suzana Feldens Schwertner | 2017 |
| | TCC | (Trans)química: ensino, abordagens, desafios e possibilidades | Fabiano Rosa Tatsch | 2018 |
| | Artigo | PIBID Ciências e Biologia: percepções sobre currículo, educação e projeto escola sem partido | Alexandre Luiz Polizel, Moises Alves de Oliveira e Martinez Meneghelli Passos | 2019 |

Fonte: autores, realizada em setembro de 2024

Legenda: (a) sem limite de datas, nem de tipos de trabalhos, com as palavras-chave: [Michel Foucault] [heterotopia] [ensino de química]

Na Tabela 1 as categorias 1 a 5 estão organizadas de modo que o leitor possa assestar o olhar partindo de um viés amplo, que seriam as perspectivas foucaultianas até o foco de interesse desta pesquisa, a educação básica.

À vista do exposto, o livro intitulado “Michel Foucault: reflexões acerca dos saberes e dos sujeitos” (Oliveira et al, 2019) representa uma apropriação da teoria crítica e positiva de Foucault, fundamentada na história revisitada, de modo a buscar-se uma compreensão da mudança gradativa de seus discursos, sempre interpretados à luz de novos saberes e dos dispositivos de poder, criados a partir desses saberes. Nesta obra, são apresentados conceitos importantes do filósofo, que foram subdivididos em 17 capítulos distribuídos em 3 categorias: sociedade normalizadora, disciplina e biopoder; discurso, poder, resistência e novos modos de subjetivação; sexualidade e pluralidade sob o olhar do sujeito. Isto posto, as duas primeiras categorias serviram como fonte bibliográfica para essa pesquisa.

A dissertação “Remoções biopolíticas: o habitar e a resistência da Vila Autódromo”, (Naback, 2015) configura a categoria de ‘Biopolítica do despejo’. Em consonância com a presente pesquisa, esta obra apresenta o conceito de heterotopia, segundo o pensamento de Michel Foucault, entretanto, o associa ao espaço da Vila Autódromo, ao conjunto habitacional Parque Carioca. Como pode-se inferir, essa obra não apresenta tantos pontos de convergência acerca desta dissertação, uma vez que não está atrelada à educação.

A categoria ‘Ensino de química inclusivo’ envolve 3 publicações, dentre elas: dois artigos e uma tese desenvolvidas por Tatiane Estácio de Paula e Rochelle de Quadro Loguercio nos anos de 2022 e 2023. Os artigos representam prelimícios da tese e fomentam um estudo acerca das práticas de in/exclusão de pessoas com deficiência visual no Ensino/Educação em Química. A tese contempla conceitos foucaultianos, dentre eles: normalização, saber/poder, subjetivação, governamentalidade, segurança e população, além de heterotopia. À vista do exposto, pode-se observar que, por mais que as três obras suscitadas estejam inseridas no mesmo contexto desta pesquisa, elas assumem um viés totalmente diferente, embora extremamente

importante, de modo que, o paralelismo heterotopia/utopia se configuram no âmbito escolar, porém relacionados a cegueira/visão, respectivamente. Entretanto, se faz imprescindível destacar que a perspectiva das autoras no que tange o controle sobre os corpos, hoje, assegurado através de políticas públicas educacionais está de acordo com o que será desenvolvido nesta dissertação, de modo a ser utilizado como referência bibliográfica.

No tópico ‘Formação inicial de professores’, duas obras e o anal de resumos podem ser correlacionados por terem sido escritos pelos mesmos autores. Por mais que a tese ‘Os modos de ser PIBID’ (Rivelini-Silva, 2018) tenha sido escrita a priori, o artigo ‘Ser professor no PIBID: um espaço heterotópico na instituição de ensino’ (Rivelini-Silva e Oliveira, 2022) foi lido primeiro. Este propõe uma análise do espaço discursivo de formação inicial de professores no PIBID/Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com o objetivo de entendê-lo como espaço heterotópico de multiplicidade e experiências. Todavia, ele foi muito além para quem vos escreve. Através deste texto, pude compreender como a escola pode ser considerada um espaço heterotópico, e como relacionar os princípios que constituem uma heterotopia, definidos por Michel Foucault, em relação ao ambiente escolar. Assim, fui atravessada por essa leitura que deixou vários questionamentos a serem respondidos, dentre eles: Qual a função da escola? Qual a função assumida pela minha escola com o Novo Ensino Médio (NEM)? Quais os outros espaços que atravessam a escola e como se relacionam? O NEM representa um momento de ruptura dos paradigmas? A escola é um espaço de exclusão? Qual a sua relação com o espaço restante? Como é possível observar, cada princípio destacado nesta obra me colocou em um lugar de reflexão, buscando clarear o meu objeto de estudo. Sabe a expressão “virar a chave”? Este foi o momento do meu click. Percebi que finalmente havia entendido o que meus orientadores tanto pontuaram sobre rever a forma como trabalhar o conceito de espaço heterotópico e a escola. Já em se tratar da tese, sua leitura a posteriori foi de extrema importância para uma aproximação das respostas às perguntas supracitadas. A leitura dessas duas obras foi essencial para o desenvolvimento desta dissertação. Por fim, o trabalho intitulado “Fazendo-Sendo–Não-Europeu” (Nolasco e Oliveira, 2022), é uma publicação, que contém o artigo discorrido anteriormente e, que faz parte de um projeto maior intitulado “Culturas

“locais”, intrínseco ao Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Ainda neste tópico, encontra-se o artigo “Artes visuais no contexto do ensino básico, técnico e tecnológico: pensando o ensino e a pesquisa como processos de experimentação/formação docente.” (Santos e Oliveira, 2019). A leitura do capítulo 6 estimula uma reflexão sobre o processo de formação inicial de professores para atuar no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, enfatizando os desafios evidenciados, ao mesmo tempo em que propõe utilizar a docência como material de pesquisa, a fim de potencializar a prática. Assim, como uma forma de pensar e repensar a prática docente, bem como olhar para a questão da qualidade do ensino, os autores acreditam que registrar o percurso pode promover resultados mais efetivos em busca do aprimoramento da práxis. Embora o artigo esteja atrelado a uma área de conhecimento específica, artes visuais, pode-se estabelecer um paralelismo com as mais diversas áreas, de modo que este serviu para ratificar a importância de se pensar a docência com base no relato da experiência destes sujeitos que a vivem diariamente, demonstrando o quanto distintivo pode ser o registro de um diário de campo para uma pesquisa.

O capítulo 3 – O professor – da dissertação “A ressignificação da educação a distância no ensino superior do Brasil e a formação de professores de ciências e matemática” (Barbosa, 2010) instigou a aprofundar minha perspectiva sobre o capitalismo e a educação. Ele está dividido em duas partes, sendo que na primeira, procurou-se contextualizar o tema da pesquisa em seu tempo e espaço, baseando-se em um resgate do movimento histórico que culminou nas atuais relações socioeconômicas e culturais que vivenciamos. Já na segunda parte, buscou-se entender como o professor trabalha nesse novo contexto, em um mundo em transformação, e como articula sua profissão com essas novas tendências e transformações. O levantamento histórico estabelece uma tríade (Globalização–Neoliberalismo–Educação) que inicialmente é pensada separadamente no que a autora chama de “Nova Ordem Mundial”. É nesta Ordem que o professor se torna um “colaborador”, a educação, um “bem de serviço”, a avaliação, um “mecanismo regulador”. É sobre esta nova tríade que me debrucei, a fim de entender como o NEM foi incorporado nas/pelas escolas e como isso influenciou/influencia o papel do professor, e sua forma de viver a educação.

A tese “Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil” investiga as forças que concorrem para a formação inicial dos professores de Química, e como ela está sendo pensada nos dias de hoje. Ao longo da leitura, não pude deixar de realizar um paralelo com a tese “Os modos de ser PIBIC” no que tange o predomínio de uma formação acadêmica abstrata, em dissonância com a experiência na educação básica e a quantidade de habilidades e competências específicas que o professor deve possuir para exercer sua profissão segundo os principais incisos das leis que regulamentam a educação. Com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), emergem uma série de prospecções para o desenvolvimento da escolarização básica no contexto nacional, todavia, verifica-se um grande paradoxo ao não evidenciarmos, em paralelo, uma revisão no campo da formação inicial e também continuada de professores. Este incômodo, aqui também presente, nos impulsiona a questionar todo esse empenho expressivo para o estabelecimento de uma série de normas e orientações¹¹ acerca da produção de um ideal que flui como operante da Educação Básica e Superior no contexto nacional, uma vez que esses arquivos, tidos como regulamentadores, pouco ou quase nada discorrem sobre “como” colocar em prática essas regulamentações, bem como não demonstram uma preocupação com a formação dos professores.

Na categoria 5, “Educação Básica”, encontra-se, primeiramente, um projeto de educação da Rede ICM formada pela Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria (ICM) residente em Porto Alegre. Este resultado foi inusitado e inesperado. Para melhor compreendê-lo, optei por localizar no documento palavras relevantes como “Foucault” e “Heterotopia”. Nesta pesquisa, encontrei 3 menções à ‘Foucault’, dentre elas: uma citação em uma nota de rodapé, conceituando normalidade, e as demais, nas referências bibliográficas, sem qualquer anuência com qualquer parte do texto antes redigida. No que tange a ‘Heterotopia’, apenas uma menção foi encontrada e se encontra nas referências bibliográficas, um texto de Veiga-Neto: “As faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares”. À vista do exposto, ao ler o

¹¹ Previstas pela: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Constituição de 1988; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998; Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014; Orientações Educacionais Complementares ao PCN (PCN+) de 2002; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2015b e 2018b, dentre outros, bem como a série de Censos da Educação Superior no Brasil.

documento, não foi possível estabelecer paralelo com meu objeto de pesquisa, uma vez que não evidenciei o conceito de heterotopia e nem a especificação do ensino de química.

No artigo “PIBID Ciências e Biologia: percepções sobre currículos, educação e projeto escola sem partido” é possível observar a consonância com as obras descritas no tópico ‘Formação inicial de professores’, principalmente no que tange àquelas cujo corpo de pesquisa é o PIBID. Todavia, este artigo se propõe a pensar o currículo básico através das reflexões enunciadas pelos Pibidianos desenvolvidas em suas vivências no estágio na rede pública do município de Maringá no Paraná (PR). Isto posto, evidencia-se que no cenário brasileiro contemporâneo, as recentes e contínuas reformas educacionais, bem como seus documentos oficiais têm sido revisados de modo a levantar questionamentos acerca de sua legitimidade, por vezes, podendo ser estabelecido o comparativo destes com retrocessos. Ademais, fazendo um paralelo com o NEM, agora “Novo (Novo) Ensino Médio”¹² (NNEM), verifica-se múltiplas confusões/interpretações no que concerne às funcionalidades desses documentos oficiais, sobre o que é um currículo e/ou como é este novo currículo e até mesmo reemergir a dicotomia entre ensino e educação, discussão que será desenvolvida ao longo deste texto.

O trabalho de final de curso intitulado “(Trans)química: ensino, abordagens, desafios e possibilidades” propõe uma investigação sobre o público trans, apresentando dados e objetivando viabilizar os entraves que a expressão de um gênero produz na aquisição de conhecimentos na escola básica, fazendo-nos refletir o currículo e o modo como este é pensado. Além disso, este trabalho elucida e exemplifica as implicações do discurso nas relações de saber-poder dos sujeitos transgêneros. A partir deste enfoque, a tríade discurso-saber-poder emergiu em minha consciência e relembrhou-me do primeiro texto que li na disciplina de História, Filosofia e Sociologia da Química: “Jogos de verdade”, educação e o *ethos* do facismo

¹² A repetição do termo ‘Novo’ noticiada em algumas matérias jornalísticas tem por intenção demonstrar que uma nova versão “final” da proposta do Novo Ensino Médio foi aprovada na Câmara neste ano (2024) - 19 de março (quarta-feira), quando o termo surgiu. Todavia, há um teor irônico nessa utilização semântica da palavra, uma vez que evidenciamos, nada mais nada menos, do que um velho (des)conhecido. Algumas matérias, inclusive, apresentam esta crítica em suas manchetes: “Novo novo Ensino Médio, velha dualidade” - Carta Capital; “Novo (Novo) Ensino Médio: a história se repete, a primeira como tragédia, a segunda como farsa” - SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica).

contemporâneo (Silva e Hillesheim, 2021)¹³. Diante do exposto, aflorou-se a seguinte reflexão: O poder é acessado por um determinado grupo que o utiliza em prol de suas subjetividades e, consequentemente, as explanam na forma do discurso, como a BNCC e o NEM. Neste ponto, os reformadores utilizam dos aparelhos de poder, como a escola, para regular o discurso, a fim de desarticular a criticidade, individualidade e a produção da verdade, estabelecendo uma determinada educabilidade contemporânea. O que leva a pensar, em que medida a educabilidade constituída na esteira do neoliberalismo contemporâneo flerta com o *ethos* do facismo?

A última obra, “Diário de campo e suas potencialidades na pesquisa” (Santos e Schwertner, 2017), foi escolhida para findar a introdução e dar um passo adiante nesta dissertação, fazendo alusão a metodologia que embasará o produto educacional. Assim, busca-se investigar as potencialidades do diário de campo na realização desta pesquisa, bem como na obra supracitada, embora, neste caso, dando voz aos professores. O diário de campo é uma técnica importante no processo de registro de atividades, conforme ressaltado nos estudos de Hess (2006). Trata-se de um espaço e uma forma de registrar momentos importantes vividos no dia, descobertas, reflexões, hipóteses – para que nada seja perdido posteriormente. O autor busca explicar modos possíveis de escrita de um diário de campo complementando com a ideia de um registro de identidade; afinal, conforme Hess, o diário “[...] é um meio de construir sua identidade de pesquisador” (HESS, 2006, p. 89).

A literatura atual sobre o ensino de química evidencia uma lacuna significativa no que diz respeito à análise das novas políticas educacionais sob uma perspectiva Foucaultiana, que poderia oferecer uma compreensão crítica sobre como os discursos e práticas de poder moldam as reformas educacionais. Além disso, observa-se a ausência de estudos que abordem a perspectiva dos professores diante das mudanças implementadas no novo ensino médio, especialmente no contexto da química. Essa omissão é preocupante, uma vez que a voz dos educadores é fundamental para compreender os impactos reais dessas políticas no cotidiano

¹³ Este artigo problematiza a crise da verdade na contemporaneidade e suas relações com a construção de um ethos do facismo, destacando as implicações na educação. Para tanto, analisa os jogos de verdade que estão implicados nas relações de saber-poder e seus critérios de legitimidade institucionais, considerando que esses critérios, chamados de veridicção, estão sendo deslegitimados pelos efeitos discursivos do pós-verdade.

escolar e na formação dos estudantes. Portanto, há uma necessidade urgente de pesquisas que integrem essas dimensões, contribuindo para um debate mais amplo e contextualizado sobre o ensino de química e suas transformações no cenário educacional contemporâneo.

4. POR QUE FOUCAULT E HETEROPIA?

Existe uma história por trás da construção de todo espaço. Pode-se dizer que há um nó profundo entre o tempo e o espaço. Isto posto, ao buscar traçar a história do espaço, percebe-se o quão intrínseca se faz à vida dos sujeitos que o habitaram com o passar das eras. Assim, dependendo do recorte realizado, este lugar representará um viés, um ponto do seu movimento, uma parte do todo. A fim de realizarmos uma análise mais aprofundada, devemos historicizá-lo e substituir sua localização pela extensão das relações estabelecidas na tríade tempo-lugar-sujeito. Foucault, em sua obra “De Outros Espaços”, definiu esse processo como sítio. O sítio define-se por relações de proximidade entre certos pontos e elementos, construídos aleatoriamente ou não, sejam simples ou múltiplos. De um modo concreto, percebe-se que os sítios são vivos. E, nesta época, como em 1986, os sítios tornam-se, para nós, uma forma de relação entre vários sítios.

Neste ponto, me pareceu interessante aprofundar o estudo do espaço, contudo não estou desmerecendo os demais. Na verdade, eles seguem sempre articulados. Assim, o meu foco principal será discutir o espaço contemporâneo de acordo com as relações que este estabelece com o seu entorno (externo) e com os indivíduos que nele estão inseridos (interno). Mediante ao exposto, a obra de Bachelard “A poética do espaço” e as descrições dos fenomenologistas foram essenciais ao demonstrar que o(s) espaço(s) não é(são) homogêneo(s) e nem é(estão) esvaziado(s), por mais que possa(m) se apresentar vazio(s). Na verdade, estão totalmente imersos em quantidades e, apesar de todas as tentativas desenvolvidas para a apropriação de seu sentido, em busca de delimitá-lo e formalizá-lo, este não foi totalmente dessacralizado. A vida ainda é regida por certas dicotomias tidas como intransponíveis, as quais as instituições detentoras de poder ainda não tiveram coragem de superar. Muito menos reconheceram abertamente a crise deste paradigma, ao ser possível observar o estreitamento entre o espaço público e o privado, entre o profissional e o social, entre o trabalho e o lazer, após um período pandêmico. Contudo, para melhor elucidar, vale salientar que estas dicotomias são oposições estabelecidas e validadas socialmente e que se perpetuam devido à presença oculta do sagrado.

Portanto, o espaço em que se vive, para além da existência do indivíduo em si próprio, se processa em um contínuo, heterogêneo. "Vivemos, sim, numa série de relações que delineiam sítios decididamente irredutíveis uns aos outros e que não se podem sobre impor" (Foucault, 1986, p.3). À vista disso, poderia tentar descrever aqui esses diferentes sítios pelas relações que os definem, ou ainda descrevê-los através dos aglomerados de relações que permitem a sua funcionalidade - como cafeterias, teatros, praias. Da mesma forma que seria possível determiná-los pelas suas redes de relações, por exemplo, quando citamos aqueles que são fechados ou semifechados e voltados para o descanso - um quarto, uma cama, dentre outros. Todavia, dentre todos os sítios, o espaço de interesse deste trabalho é aquele que se relaciona com os demais, de uma forma que subverte as redes por si designadas. São "espaços que se encadeiam uns nos outros mas, entretanto, contradizem todos os outros" (Foucault, 1986, p.3), comumente existem dois tipos principais: as utopias e as heterotopias.

Segundo a perspectiva Foucaultiana, as utopias são sítios fundamentalmente irreais, sem lugar real. São aqueles que possuem uma relação analógica direta ou invertida com o espaço real da sociedade. De modo que, a apresentam de uma forma aperfeiçoada, ou segundo um viés totalmente contrário. Há também espaços reais - aqueles que existem e são constituídos na própria fundação da sociedade - e que se apresentam como contra-sítios, como se fossem utopias realizadas, cujos outros sítios reais, de uma dada cultura, podem ser encontrados, e simultaneamente, representados, invertidos ou contestados. Logo, este tipo de lugar está fora, além de todos os outros, apesar de ser possível apontar, na realidade, a sua localização geográfica. Em virtude deste espaço ser totalmente diferente, não estar de acordo com quaisquer outros sítios, que eles refletem e discutem, foram chamados por Foucault, por contraste às utopias, de heterotopias (Foucault, 1986). Para promover uma melhor percepção entre esses conceitos e da relação que estabelecem entre si, farei uso da analogia do espelho, utilizada a priori por Foucault. O espelho representa uma utopia, uma vez que é apenas a representação de um lugar real, não o sendo, de fato. Ao observar a imagem, percebemo-nos refletidos, ali onde não estamos. Portanto, visualizamos a sombra de quem somos, que permite que nos reconheçamos ali, onde estamos ausentes. Essa é a utopia do espelho, mas que estabelece também uma heterotopia, uma vez que o objeto espelho existe, e exerce um tipo de uma

contra-ação à posição que ocupamos. Assim, do sítio em que nos encontramos no espelho, apercebemo-nos da ausência no sítio em que estamos, uma vez em que podemos nos ver ali. A partir deste olhar dirigido a nós, da base deste espaço virtual/irreal que se encontra do outro lado do espelho, voltamos a nós mesmos. O espelho funciona como uma heterotopia neste momento, transformando este lugar, o que fisicamente ocupamos quando nos olhamos, num espaço a um só tempo absolutamente real, associado a todo o espaço que o circunda e, absolutamente irreal, uma vez que para nos apercebemos desse espaço real, teríamos de atravessar esse ponto virtual que está do lado de lá. Neste momento, mediante ao exposto, com uma licença acadêmica, se estabelece o seguinte questionamento: será que estamos nos olhando ou nos vendo? Há diferença entre essas orações, não do ponto de vista da linguística ou da gramática, mas de uma ótica filosófica?

No que tangem as heterotopias, como é que podem ser descritas e quais sentidos assumem? Acredita-se que seja possível realizar uma descrição sistemática destes espaços diferentes, destes lugares-outros, desde que se estabeleça sua localização na tríade tempo-espacô-sujeito. Neste trabalho, a escola assume um espaço heterotópico em contraponto à educação - utópico -, em que se busca estudar, a partir de relatos de professores(as), as reverberações da implementação de uma nova política educacional, o NEM. Sendo uma contestação do espaço vivido, simultaneamente mítico e real, esta descrição pode ser designada como heterotopologia. Nela, parte-se do seguinte princípio: não há nenhuma cultura no mundo que não deixe de criar suas heterotopias. É uma constante para todo e qualquer grupo humano. Contudo, é evidente que elas assumem variadas formas e, provavelmente, não se poderá encontrar uma única forma universal. No entanto, segundo Foucault, podemos classificá-las em duas categorias.

A Heterotopia de crise se relaciona a lugares privilegiados ou até mesmo considerados sagrados, proibidos que são reservados a indivíduos que estão em uma situação de crise em relação à sociedade em que se inserem. A exemplo, Foucault cita os adolescentes (nesta fase de transição entre a infância e a vida adulta), as mulheres menstruadas (ou até mesmo a TPM - tensão pré-menstrual) ou grávidas, além dos idosos (que dentro de um mundo capitalista estão num lugar ocioso, "não produtivo"), dentre muitos outros. Contudo, na nossa sociedade, este tipo de heterotopia vai desaparecendo progressivamente e dando lugar a heterotopia de

desvio. Estas estão associadas aos indivíduos, cujos comportamentos variam em relação às normas ou medidas estabelecidas socialmente ou até mesmo, dentro de um grupo. Pode-se citar como exemplo: as casas de repouso, os hospitais psiquiátricos, as prisões etc.

Com as mais recentes urgências das políticas curriculares, de 2017 até os dias atuais, intensificou-se a perspectiva da escola como um espaço em litígio. Primeiramente, é imprescindível perceber a impossibilidade de assumir a escola como um espaço unitário, individualizar o que é, na realidade, múltiplo. Com isso, pretende-se dizer que cada escola é uma escola. E, para cada uma destas, as consequências da implementação e eventuais reformulações do Novo Ensino Médio são as mais diversas. Os diferentes currículos, estudantes e profissionais, os mais diversos anseios que seguem em confronto, em contradição, por isso, o espaço escolar pode ser dito visceralmente heterotópico. Sobreposto a isso, ainda há os interesses em disputa de grandes reformadores empresariais – empresas privadas – que ganharam proporção com as políticas curriculares, estreitando ainda mais a dicotomia público-privado, e criando um espaço diferente.

Assumindo a definição de utopia de Fernando Birri e a correlacionado à educação:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (apud Galeano, 1994).

Do ponto de vista do momento em que estamos vivenciando, desde a implementação do NEM, parece-nos – professores, coordenadores, diretores, estudantes – que estamos nos distanciando a léguas do que acreditamos ser educação – formação de um ser humano liberto, pleno, livre das opressões e, como diria Marx (1844), que supere a “pré-história” da humanidade¹⁴. Esse enfraquecimento se deve ao financiamento dos interesses empresariais tanto no novo currículo

¹⁴ Na obra Manuscritos de Paris, Marx define o comunismo como a superação da “pré-história” humana e faz a previsão a seguir: “Para superar o pensamento da propriedade privada, basta o comunismo pensado. Para suprimir a propriedade privada efetiva, é necessária uma ação comunista efetiva. A história virá trazê-la, e aquele movimento que já conhecemos em pensamento como um movimento que se supera a si mesmo percorrerá na realidade um processo muito duro e muito extenso”. Assim, estabeleceu-se uma metáfora entre comunismo e educação, uma vez que se observa, atualmente, um financiamento dos interesses empresariais-privados no sistema educacional nacional.

proposto para a educação básica como nesta nova forma de se pensar o trabalho, das exigências do mercado de trabalho, ou seja, desta financeirização. Todavia, ainda que estejamos mais longe desta utopia, não deixaremos de ser resistência, o que faz com que a escola privada, aqui estudada, deixe de ser uma heterotopia de crise para se tornar de desvio.

Diante do exposto, foram estabelecidos alguns dos princípios de Foucault para que se possa compreender a existência e manutenção dos espaços heterotópicos, que, eventualmente, estão inseridos ao pensarmos nesta escola. Partindo do pressuposto que o estabelecimento destes espaços encontra-se intrínseco à formação e vivência de uma cultura (Princípio I), verifica-se que cada heterotopia possui uma função determinada e precisa em sua sociedade. Todas as culturas criam heterotopias, ou seja, esses espaços são universais e assumem formas específicas em cada contexto histórico e social. À vista da existência de uma relação síncrona com a cultura a qual se insere, estes espaços podem assumir outras funções com o passar do tempo, as heterotopias podem mudar de função ao longo do tempo, adaptando-se às transformações sociais (Princípio II). Ademais, se faz importante destacar que a heterotopia consegue sobrepor, num só lugar real, vários espaços, vários sítios, que por si só seriam incompatíveis, ou seja, as heterotopias têm a capacidade de justapor em um único espaço real vários espaços aparentemente incompatíveis. Diferentes coisas coexistem, às vezes incompatíveis, no mesmo espaço (Princípio III). Outrossim, as heterotopias estão ligadas a pequenos momentos (heterocronias) de ruptura do ser humano com a sua tradição temporal. Esses espaços muitas vezes funcionam em uma temporalidade descontínua, acumulando fragmentos de diferentes épocas (Princípio IV). Ainda se observa que as heterotopias pressupõem um sistema de abertura - entrada compulsória ou por um rol de rituais - e encerramento que se torna tanto hermética como penetrável. Há ainda aquelas que servem para exclusões - em que a entrada é apenas uma ilusão de pertencimento. Nem todos podem entrar. As heterotopias são sistemas abertos e fechados simultaneamente: elas criam barreiras que isolam e protegem seu interior, mas também estabelecem mecanismos de acesso e controle (Princípio V) (Topinka, 2010).

Nossa hipótese de partida, então, foi perceber o Novo Ensino Médio como uma heterotopia. Na verdade, pensamos também que a escola já se manifesta como heterotopia (Fischer e Munhoz, 2018). As heterotopias são espaços reais que,

embora se apresentem como alternativos ou disruptivos, muitas vezes reforçam as estruturas de poder dominantes. O NEM, nesse sentido, pode ser visto como uma heterotopia que, sob o discurso da flexibilização e da modernização do ensino, oculta (ou escancara) a lógica de precarização e mercantilização da educação. Ao propor itinerários formativos que supostamente ampliam as escolhas dos estudantes, o NEM acaba por fragmentar o conhecimento e reduzir a formação ampla, alinhando-se às demandas do mercado por mão de obra flexível e pouco qualificada (Leher, 2023).

Acreditamos que a dimensão política do NEM, quando analisada pela perspectiva foucaultiana da heterotopia, expõe as contradições de um projeto que se apresenta como inclusivo, mas que, na prática, aprofunda as desigualdades educacionais. A flexibilização curricular, por exemplo, longe de garantir uma formação integral e emancipadora, tende a reproduzir as hierarquias sociais, uma vez que as escolas mais pobres não têm condições de oferecer os itinerários formativos prometidos, enquanto as escolas privadas e de elite consolidam sua vantagem. Assim, o NEM funciona como um espelho distorcido da realidade educacional brasileira: reflete a retórica da inovação, mas distorce as condições materiais necessárias para sua implementação, criando um espaço que, em vez de ser libertador, reforça a exclusão (Freitas, 2014).

Além disso, o NEM percebido como heterotopia revela-se na sua capacidade de justificar a descontinuidade e a fragmentação do tempo escolar. Ao propor uma organização curricular que integra diferentes áreas do conhecimento de forma superficial, marcado ainda pelo caos em sua implementação, o NEM rompe com a linearidade do ensino tradicional, mas sem oferecer uma alternativa minimamente consistente. Essa fragmentação do tempo e do espaço escolar reflete uma lógica neoliberal que valoriza a adaptabilidade em detrimento da profundidade do conhecimento. Nesse sentido, o NEM não é apenas um espaço de experimentação, mas um dispositivo de controle que normaliza a precariedade e a incerteza, preparando os jovens para um mercado de trabalho instável e desregulado (Roseiro e Carvalho, 2022).

Pensar a implementação do NEM como heterotopia nos ajuda a expor as tensões entre o discurso oficial e a realidade das escolas brasileiras. Mesmo que em nosso estudo só possamos abranger um pequeno espaço desse processo, sabemos

que, tal e qual, ele se reproduz em outros espaços. Enquanto o governo celebra a reforma como avanço, muitas escolas enfrentam falta de infraestrutura e ausência de recursos para manter suas atividades. Essa dissonância entre projeto idealizado e prática cotidiana revela o caráter ilusório do NEM como espaço de transformação. Longe de ser um lugar de emancipação, o NEM funciona como uma heterotopia que reproduz e naturaliza as desigualdades, reforçando a ideia de que a educação é um privilégio e não um direito. Nessa escolha, ao adotar a perspectiva foucaultiana da heterotopia, podemos desvelar as contradições do NEM e questionar seu papel na manutenção das estruturas de poder e exclusão na escola.

5. SEGUINDO OS PRÓPRIOS PASSOS

O presente trabalho, como já comentado, busca caracterizar a heterotopia escolar sob a implementação do NEM. Esta caracterização será realizada por meio de um diário de campo, construído pela própria autora deste trabalho, contendo relatos autorais e outros obtidos através de entrevistas com professores. Assim, do ponto de vista metodológico assume-se uma característica qualitativa do tipo pesquisa-ação.

Segundo Diehl e Tatim (2014), a pesquisa-ação possui base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A escrita da metodologia adotada nas pesquisas qualitativas apresenta uma descrição detalhada de todo o processo de trabalho. Neste caso, este processo só pode ser apresentado ao final, como uma evocação, conforme utilizado por Gottschalk (1998). Ao evocar, pretende-se que as vivências escolares e as escolhas tomadas durante o período de pesquisa com/no NEM/Química sejam reavivadas e se tornem presentes no texto.

Para isso, convidamos o leitor a uma descrição sem, entretanto, tentar convencê-lo da verdade do relato, com apelos às autoridades e critérios tradicionais, mas promover uma compreensão, um reconhecimento, uma identificação de experiências e das emoções. Serão utilizadas diversas estratégias visando recountar o observado, tais como o uso de alusões, reprodução de diálogos e reconstrução de acontecimentos. Com o intuito de iniciar uma reflexão sobre a inserção no campo de pesquisa, as estratégias estabelecidas para o registro dos dados e a participação dos professores, apoia-se em Foucault, ao dizer que

não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minhas pesquisas, mas sem privilegiar de modo algum o problema dos métodos (Foucault, 2003, p. 229)

A produtividade nas pesquisas foucaultianas podem ser atribuídas justamente ao abandono de métodos prontos e totalizantes. Uma recusa aos moldes da

racionalidade moderna, às metodologias encaradas como suportes da pesquisa, que seriam capazes de sustentar todo um arcabouço de informações e informantes. Teorias inflexíveis não comportam mais a multiplicidade de informações, maneiras de pensar e diversos modos de vida. O que se busca nas inspirações metodológicas foucaultianas são, como chamou Corazza (2002), “pontes” que permitam a passagem pelos caminhos falhos e remendados que encontramos ao pesquisar.

Nossa opção por Foucault aqui se deve, essencialmente, pela riqueza de suas provocações ao escrever, sendo algo em que nos identificamos. Como dito por ele mesmo, seus livros devem ser como fogos de artifício (2012) ou, então, como caixa de ferramentas (2013b), usadas para produzir e que após se queimem, destruam-se. Portanto, seus pensamentos devem ser vistos como indicações, “como linhas pontilhadas” e cabe a nós continuá-las ou modificá-las (2013c, p. 263).

Considerando que a questão de pesquisa é caracterizar, por meio do ponto de vista de professores, a heterotopia escolar sob a implementação do Novo Ensino Médio pelos reformadores empresariais, entende-se que não é papel da pesquisadora “[...] dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, objeto e o instrumento: na ordem do ‘saber’, da ‘verdade’, da consciência’, do ‘discurso’” (Foucault, 2013b, p. 132). À vista disso, em oposição a uma sistemática que colocaria tudo de forma ordenada em seus lugares, as teorizações devem permitir analisar os mecanismos de poder, bem como seus detentores, buscando suas relações e seus alcances (Foucault, 2003b).

Assim, a obra foucaultiana não apresenta métodos que facilitem o trabalho do pesquisador, tampouco o passo a passo do trabalho. Além disso, são teorizações que não permitem a generalização e banem a ideia de uma resposta para “todos” e para “sempre”. Ao adotar a perspectiva foucaultiana, “não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas” (Veiga-Neto, 2004, p. 19).

Com isso em mente, retoma-se a ideia de ‘caixa de ferramentas’,

uma teoria é exatamente como uma caixa de ferramentas. Nada a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale de nada (Foucault, 2013b, p. 132).

Isto posto, entendendo que as escolhas teóricas e metodológicas devem ser úteis para o objeto de pesquisa, passo a apresentar os percalços do caminho investigativo e as técnicas das quais me apropriei e utilizei uso durante a pesquisa e escrita do texto.

5.1 OS PRÓPRIOS MÉTODOS

Conforme dito anteriormente, esta dissertação foi escrita sob influência da perspectiva foucaultiana. Do ponto de vista metodológico, também implica utilizar inspirações deixadas por Michel Foucault. Entretanto, como lembra Veiga-Neto (2004, p. 17), “[...] a rigor, não existe algum método foucaultiano, a menos que tome a palavra ‘método’ num sentido bem mais livre do que os sentidos que lhe deu o pensamento moderno”.

Pensa-se o método como uma forma de questionar o objeto de pesquisa, como o objeto de estudo das práticas docentes dentro das escolas/redes de ensino do Rio de Janeiro. Assim, não se pode aplicar métodos que objetivaram outras práticas. Se faz necessário construir uma estratégia analítica que permita a descrição de forma específica e pertinente ao trabalho realizado, neste caso como observadora-participante.

Se, como estabelece Veiga-Neto (2009, p. 84), “o método é o caminho a seguir para fazer uma abordagem para chegar a algum entendimento sobre aquilo que se quer descrever, discutir, argumentar”, o método se constitui ao apresentar o desenrolar desse caminho e as estratégias utilizadas. A questão é como iniciá-lo e quais inspirações utilizar, deste modo, tomamos por base a fala de Veiga-Neto sobre Foucault:

Ao longo de sua imensa e variada produção, observam-se claramente deslocamentos nos conceitos que ele usa e até mesmo nos que ele cria em suas descrições, análises e problematizações. Quando ele volta a usar um conceito, às vezes há apenas refinamentos conceituais; mas, outras vezes, os conceitos parecem até mesmo mudar bastante. Sendo assim, se usarmos as palavras método e teoria num sentido estrito/hard, chegaremos à conclusão – correta...– de que não há nem métodos nem teorias foucaultianas. Mas, se usarmos métodos e teorias num sentido amplo/soft, chegaremos à conclusão – também correta...– de que não há métodos e teorias foucaultianas (Veiga-Neto, 2009, p. 87).

Foi com o trabalho e a obstinação de Foucault em tecer métodos próprios, que podemos contar com dois procedimentos, a arqueologia e a genealogia, muito úteis se entendidas como para Veiga-Neto (2009) como ‘soft metodologias’, inspiração para o trabalho investigativo. Essas metodologias são complementares e podem ser sistematizadas em fases, denominadas domínios, entendidas como: no primeiro domínio, Foucault utiliza a arqueologia para explorar as formas de saber; no segundo, para identificar as relações de poder, utiliza a genealogia; e no terceiro, quando ele pesquisa os modos de relação, combinando a arqueologia e a genealogia como procedimento¹⁵.

Para este trabalho, a genealogia é entendida como a própria prática da pesquisa, ela não vem traduzir uma história, ela é a própria história. Ela me permite, enquanto observadora-participante, construir o objeto da pesquisa ao direcionar meu modo de olhar, bem como a vivência dos meus colegas professores, para o NEM das escolas privadas de rede comandadas por grandes reformadores empresariais, como o grupo Inspired Education, o Gera Capital, o Salta dentre outros. Esse olhar, repleto de interesses de uma pesquisadora, vai tecendo as relações, as práticas e o próprio espaço da pesquisa em oposição à ideia de que a prática é uma aplicação da teoria ou uma decorrência dela, e o contrário também como se a teoria inspirasse a prática.

Seguindo a linha de pensamento de Foucault, ao olhar essas questões de outro modo, “as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado” (Foucault, 2013b, p. 129). Todavia, a relação de aplicação não é de similaridade. “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra, e a teoria um revezamento da prática a outra” (Idem, p. 130), contada como um instrumento local e histórico de resistência, de luta e de poder que vai se constituindo na própria relação de estar lá pesquisando.

Aliando-se a genealogia foucaultiana como inspiração metodológica, encaro-a como coloca Foucault (2013c): “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (p. 55). Na citação, “a genealogia é cinza”, cinza como nevoeiro, em que os sentidos encontram-se e se veem embacados, em que é

¹⁵ Para mais esclarecimentos sobre os domínios foucaultianos, olhar Veiga-Neto 2004.

possível, apenas, enxergar alguns poucos fragmentos, conforme o olhar direciona-se pouco a pouco.

Diante do exposto, a genealogia exige um olhar atento, demorado, a fim de marcar a singularidade dos acontecimentos, requer certa minúcia nas pequenas ações diárias, naquilo que “é tido como não possuindo história” (Idem p. 55). E, ao (re)contá-las, paraliso-as em um momento, como uma foto, e atribuo-lhes uma verdade que “é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (Foucault, 2013a, p.52). Assim, se descreve o observado na vivência escolar, em que a história daquele espaço heterotópico é contada pelos seus próprios participantes e sujeitos.

5.2 O DIÁRIO DE CAMPO

O diário é um instrumento utilizado em diversas áreas do conhecimento, principalmente no que tange às ciências humanas, incluindo a antropologia, a etnologia e a sociologia. Nesta pesquisa, porém, pretende-se fazer o uso dessa ferramenta na área de educação. Segundo Hess e Weigand (2000), a construção de um diário é uma prática antiga, uma forma de coleta de dados, que se utiliza para agrupar, no dia a dia, registros e reflexões sobre experiências (vivido), as ideias que ocorrem (concebido), os encontros, as observações (percebido).

Quando se produz uma escrita diária, com o objetivo de construção de conhecimento científico, nos referimos então, ao *diário de campo* ou *diário de pesquisa*. O objetivo desta forma de diário, que se dá em torno de uma investigação, uma pesquisa-ação, é a realização de registros, pelo pesquisador, de suas hipóteses e achados.

Desde a perspectiva antropológica de Rocha e Eckert (2005), nos diários de campo, nas descrições densas ou nos relatos de pesquisa, ler e escrever traduzem a preocupação do(a) antropólogo(a) com a fixação, através da escrita, da temporalidade do acontecimento por ele(a) vivido com os seus “nativos”.¹⁶

¹⁶ A paternidade deste tipo de registro se atribui a Bronislaw Malinowski, antropólogo polonês da década de 1910, que buscava formas de investigação que explicassem mais as condições pelas quais

Na presente dissertação, (re)significou-se o conceito de diário de campo, quando tratados pela utilização de professores em situação de serviço. O diário de campo, neste âmbito, tem por objetivo o registro, pelos professores, de acontecimentos de seu cotidiano escolar. Consiste em um caderno que acompanha o professor, mais especificamente a professora, na sala de aula ou em outros espaços da escola, bem como em sua casa e demais ambientes em que esta deseja realizar os seus registros e realizar as transcrições, sobre aquilo que a afeta e aos demais colegas de profissão, nos seus encontros com a escola e o NEM.

É válido ressaltar que o diário de campo diferencia-se do diário de classe ou diário de aula, pois a ênfase do primeiro recai sobre o registro do acontecimento-experiência, deslocando-se da proposta de escrita dos planejamentos de aula, relatórios, avaliações, entre outros.

Assim, o texto escrito é utilizado como suporte para registro das experiências da docente, realizando sua materialização, ao mesmo tempo em que a materialidade da experiência no texto possibilita sua releitura e análise. Os registros foram produzidos apenas pela autora desta dissertação na primeira pessoa do singular e no tempo presente. A composição deste diário, com vistas a capturar fluxos afetivos, o que produz sentido nos encontros da professora – com os alunos, com a sala de aula, com a comunidade escolar, com as informações/conteúdos, com as teorias/conceitos, com o sistema educacional – tem por objetivo verificar a produção de sentidos dela sobre suas experiências mediante as transformações dos projetos que regulamentam a educação básica, bem como evidenciar como tais mudanças corroboram para diferentes modos de sentir e experienciar.

5.2.1 Experiência e o sujeito da experiência

O conceito “Experiência” é utilizado em múltiplos contextos, inclusive os científicos, contudo seus significados variam, e mesmo no espaço acadêmico, dependem ainda do reconhecimento de um campo teórico-conceitual ao qual se remete. Em diversas situações, os signos “experiência” e “prática” são utilizados como

se chegavam aos resultados dos estudos que tinham por base a coleta de material etnográfico. (FERREIRA, 2009)

sinônimos. No que tange o campo educacional, a indistinção entre tais conceitos é bastante corrente, afirmativa que se percebe inclusive nos enunciados da professora, como observado no diário, que ora utilizam um, ora outro, atribuindo-lhes o mesmo significado.

Já no que infere-se sobre o conceito de ‘prática’, este aparece também ligado à ideia de ação, constituindo-se sinônimos usuais, já legitimados. Todavia, o conceito de ‘experiência’ abordado neste trabalho rompe com a noção de ação/prática, pois a entende-se como *acontecimento*. Pode-se, então, dizer que a experiência “é” acontecimento? É pouco provável que sim. Não se substitui aqui, a palavra, simplesmente, devido à complexidade do movimento, que se situa em uma outra lógica, aquela do que não “é”, mas o que nos “acontece”, ou seja, a lógica do acontecimento.

O termo experiência em alemão, *Erfahrung*, refere-se ao que se passa em uma viagem (Larrosa, 2003). Daí a inversão da lógica. Experiência não se trata do que se faz, do que se produz, mas se refere ao que nos passa, nos acontece e, principalmente, nos deixa marcas.

Segundo o filósofo Jorge Larrosa (2002), autor que será tomado como referência para pensar o conceito de experiência, na atual configuração do pensamento científico, em que se predomina a razão científica, separa-se o mundo do inteligível, colocando-o em oposição ao que se considera ou poderia se considerar o mundo do sensível. O primeiro, visto como um plano superior, referindo-se ao mundo em que se predomina o conhecimento que pode ser associado a ciência, a inteligência, o cérebro humano, e o segundo, consequentemente, visto em um plano inferior, referindo-se ao mundo das emoções e das experiências sensíveis.

A perspectiva considerada nesta dissertação busca a noção de experiência que não se vincula com o experimento ou método, que não se encontra no plano do inteligível, vista como racional, lógica, universalizável. Pelo contrário, utiliza-se das reflexões de Larrosa, um conceito que se pode entender como *contextual, desordenada, imprevisível, incalculável, finita e singular*. Ele não pensa nela desde o ponto de vista da ação, como pode-se verificar anteriormente, trata-se de uma ideia comum a que associam o conceito, mas a pensa desde o ponto de vista do

acontecimento. A experiência é o que nos passa, o que nos toca, o que forma e transforma.

“A experiência requer: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço.” (Larrosa, *ibid*).

Neste ponto do excerto, caberia o seguinte questionamento: Quem é o sujeito que vive experiências?

A concepção de sujeito aqui adotada é o chamado sujeito da experiência para Larrosa (2002). O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Este não se define por sua capacidade de ação, produção ou habilidade. Não é ativo nem passivo, vinculando-os à ideia de ação. Ele se define por sua receptividade, ou seja, por sua abertura.

As questões que me tomam neste ponto são: Hoje os professores vivem experiências? Os professores são sujeitos da experiência? Os professores intercambiam/narram suas experiências?

A escola é um lugar onde há múltiplas possibilidades de experiências, pois todos os dias evidencia-se a interação de uma diversidade de sujeitos (estudantes, professores, funcionários, famílias, etc.), com suas histórias de vida e particularidades, e cada uma dessas vidas nos afeta de uma forma diferente, algumas com mais e outras com menos intensidade. No entanto, só há acontecimento como experiência se o(a) professor(a) se deixa afetar, constituindo-se como um território de passagem, exposto, correndo todos os perigos que isso implica.

Já pela perspectiva de um professor(a) centrado(a) e fechado(a) em si mesmo, a escola pode ser vista como um espaço pálido, sem vida. Assumindo que tudo se encontra em constante movimentos, infere-se ainda que alguns professores tornam-se depressivos, por uma variedade de questões inclusive suas condições de trabalho, e acabam distanciando-se da escola, diminuindo sua potencialidade de experienciar

e transformar (SILVEIRA et al). Cabe uma ressalva acerca do adoecimento desses professores, que não, necessariamente, por estarem depressivos deixaram de desejar experenciar e intercambiar experiências na escola, mas foram mortificados e padeceram com esse projeto perverso. À vista disso, a escola se torna sem cor pois, esses profissionais foram fruto e efeito de um sistema de precarização que sucumbe esses indivíduos no exercer do seu magistério. Ainda assim, a luta continua e, juntamente daqueles que ainda não se encontram adoecidos.

Haja vista que os professores utilizam múltiplas linguagens para expressar aquilo que os afeta o pensamento, aquilo que os desestabiliza, que acontece, o diário representa uma forma de obter esses registros. Todavia, sabe-se que a experiência narrada por uma professora jamais é idêntica à narrada por outra, ainda que seja enunciada com as mesmas palavras da língua. Mas, a autora desta dissertação acredita que há a possibilidade de que nos encontros de experiências, por meio das narrativas, produzam-se sentidos diversos, até mesmo o mesmo sentido, entre os professores.

Infelizmente, diante de tantos momentos, muitos deles são passíveis de serem esquecidos com o passar do tempo, e nós professores, somente nos recordarmos de alguns que foram mais significativos, marcantes. Outrossim, as narrativas orais, linguagem a partir do qual normalmente nos expressamos, não produzem um tipo de registro considerado duradouro¹⁷, que possa ser consultado, após um período, para a releitura da experiência. Ademais, o que é dito, é proferido uma única vez, pois ainda que as mesmas palavras sejam escolhidas em outro momento e, repetidas, a entonação da voz e o contexto (espaço e tempo) serão diferentes, o que muda o sentido do enunciado.

Esta última característica da linguagem oral concerne também a linguagem escrita: a irreprodutibilidade de sentido. Embora a existência do texto escrito e a possibilidade de sua releitura permita infinitamente a atualização das experiências, sabe-se que esta se faz acompanhar da instauração de sentidos outros.

¹⁷ Comparada a escrita, o uso oral da língua não se concretiza por meio de um suporte material, como um livro ou um caderno de notas, por exemplo, ao menos que seja gravada e/ou transcrita. A autora, inclusive, gostaria de dar perpetuidade aos estudos e para além de propor a formulação de um diário de campo, eventualmente, discutir a produção de sentidos sobre as experiências registradas, em consonância com a elaboração de uma metodologia de análise de tais registros textuais.

Portanto, ambos os registros (oral e escrito) são sempre únicos, pois tanto a repetição oral quanto a releitura de um texto se dão em contextos novos, mediante outros sentidos. O que parece diferenciá-los é a qualidade do registro: na oralidade, parece haver: primeiramente, uma tendência dominante a relembrar a experiência através da narrativa, ou seja, a ênfase aparece em diferentes partes da narrativa, cada vez que esta é retomada; segundo esta tende a transformar elementos outros do próprio fato da experiência, ou seja, a cada narrativa, o próprio enunciado muda. Já com relação à escrita: a narrativa já se encontra redigida, com todos os elementos materiais, sempre os mesmos à disposição; a ênfase é antes na produção de novos sentidos pela releitura, que são alterados a cada retorno em forma de leitura, pela mudança de contextos, mas como não há preocupação em reenunciar o acontecido (uma vez que ele já se encontra enunciado), assim, a ênfase recai no acabamento do todo, do conjunto narrado (reflexão, criação em outro nível de complexidade).

É a partir destas considerações que trago neste estudo o *diário de campo*, como suporte para a escrita docente sobre suas experiências, evidenciando como a leitura/releitura e análise dos registros reverbera na produção de sentidos sobre tais experiências levando por fio condutor o contexto de transformações educacionais promovidas pelo estabelecimento do Novo Ensino Médio (NEM), hoje Novo (Novo) Ensino Médio (Novo NEM).

5.3 O TRATAMENTO DOS DADOS

O *corpus* empírico que compõem o trabalho e que constituem a metodologia desta dissertação deriva de registros pessoais em diário, que foram realizados desde o final de 2023 até o início de 2025 pela autora, e das respostas a uma entrevista não estruturada, realizada com professores de química¹⁸ via whatsapp¹⁹ entre agosto e dezembro de 2024. Nesta entrevista, a pesquisadora em questão compartilhou o tema de sua dissertação pedindo que os entrevistados relatassem “um momento vivido que

¹⁸ Foram 6 professores e 6 professoras de Química entrevistados(as) que trabalham nas mesmas redes que a autora desta pesquisa.

¹⁹ Por mais que os participantes dessa pesquisa trabalhem para as mesmas empresas, seguindo as mesmas orientações, há uma incompatibilidade de horários, de modo que não estamos no mesmo dia na mesma unidade. Haja vista a rotina atribulada, a autora acreditou que seria mais fácil que todos respondessem a uma única pergunta feita pelo whatsapp do que marcar reuniões via *meet*, *teens*, etc, ou até mesmo, presencialmente.

Ihe marcou emocionalmente com a reforma do NEM” e suas visões sobre essa mudança, introduzindo também outros tópicos de interesse ao longo da conversa, desde que estivessem dentro do contexto dessa pesquisa.

O material de análise constituiu-se de: registros de notas – diário de campo – arquivo pessoal da autora, bem como as mensagens escritas e gravações de áudio dos entrevistados. Todos esses registros compuseram um enriquecido e volumoso material de análise que precisou de uma ordenação. Assim, fui desenhando uma ordem, uma sequência que passou por diversas etapas e reescritas. Mas, como nos cita Deleuze, “as palavras, frases e proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema” (Deleuze, 2005, p. 28).

O uso da genealogia como inspiração deixa algumas pistas do percurso a ser seguido no trabalho de compor a rede discursiva que constitui o problema de pesquisa – a escolha das palavras, frases e proposições, lembrando que procuro entender a constituição do espaço escolar e das relações de poder-saber desenvolvidas com o estabelecimento desta nova reforma educacional pensada pelos donos do capital, os reformadores empresariais. As singularidades e consequências dessa “mudança” podem e devem ser observadas nas falas dos/as professores/as.

Para dar início a organização dos dados, organizei as notas do diário de pesquisa por data e transcrevi as gravações dos áudios recebidos. Com todo o material escrito e agrupado em ordem cronológica, fiz uma primeira leitura anotando e grifando os pontos que pareciam relevantes. Nesta etapa, fui destacando os enunciados e registrando-os em uma folha que me serviu de guia para olhar atentamente as recorrências nas falas e textos.

Com esse levantamento, objetivava classificar e construir um mapa, levando-se em consideração os seguintes aspectos – o sentimento de frustração, cansaço, cobrança, incredulidade, insatisfação –, bem como enfocar em diversas particularidades desta reforma, como: a dissonante estruturação do material didático, o denso planejamento do conteúdo programático, assim como o motivo contraditório de sua implementação e a manutenção da desigualdade promovida por ela.

O tratamento dos dados coletados foi pautado nos estudos foucaultianos acerca da análise do discurso. Mas, a fim de iniciar uma análise do discurso segundo

a perspectiva de Foucault, é essencial assestar o óculos criticamente e trabalhar com o que é do discurso. Como coloca Fischer (2001, p. 199), ao falar da análise do discurso, “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível da existência das palavras, das coisas ditas”. Deve-se trabalhar com o próprio discurso, levando-se em consideração que estes estão circunscritos em um determinado tempo-espacó e são produzidos por sujeitos, de modo que geram sentidos. Por isso, a necessidade de mostrar as enunciações e relações que tais discursos colocam em funcionamento.

Para a realização da análise, Foucault apresenta quatro noções que devem servir como reguladores, são elas: de acontecimento, de série, de regularidade e de condição de possibilidade. O filósofo define o discurso como conjunto de enunciados apoiados na mesma formação discursiva. O enunciado é “sempre um acontecimento, que nem a língua e nem o sentido podem esgotar inteiramente” (2012, p. 32).

Isto posto, o enunciado é a materialidade de uma ordem que age sobre as palavras e as coisas. Foucault diz, “é preciso entender os discursos enquanto enunciados materialmente existentes” (Foucault, 2006b, p. 388-390). Conforme explica Fischer (2001), descrever um enunciado é:

[...] apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva (p. 202).

Assim, a análise do material empírico foi construída a partir das “coisas ditas” pelos professores/as, pois concordando com Foucault (2003a)

[...] o que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento (p. 255).

Contudo, essas coisas só puderam ser ditas graças a um regime de práticas, que segundo Foucault, permitem analisar um sistema. As práticas discursivas

se caracterizam pelo recorte de um campo de objetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito do conhecimento, pela fixação de normas para elaboração dos conceitos e das teorias. Cada uma delas supõe, portanto, um jogo de prescrições que regem exclusões e escolhas (Foucault, s/d, p. 5).

Ainda segundo o filósofo, o discurso, enquanto prática discursiva, constitui o sujeito, dado que “as práticas discursivas moldam nossa maneira de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (Veiga-Neto, 2004, p. 93). Há de se considerar ainda que, para Foucault, “somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem” (Foucault, 1999, p. 20-21), ou seja, estamos absortos em práticas discursivas que confrontam relações de poder-saber e que estão presentes em nossas experiências cambiáveis por meio de narrativas, uma vez que para o autor o sujeito é discurso, uma função dos discursos.

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 (Veiga-Neto, 2004, p. 91).

Outro aspecto importante para essa análise, segundo Fischer (2001), é que

[...] não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, 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).

Portanto, o discurso precisa ser concebido em sua pluralidade, diversos indivíduos podem ocupar o lugar de falantes e sua análise consiste em pôr em evidência a função atribuída ao mesmo, uma vez que “essa coisa” foi dita em determinado momento. Ao entender o discurso como uma série de acontecimentos, é importante estabelecer as relações que ocorrem entre esses e outros acontecimentos que pertencem ao mesmo sistema discursivo (Foucault, 2006a). Assim, considera-se o discurso como uma série de acontecimentos que, enquanto materialidade, é sempre um campo de lutas por formação de sentidos e diferenças. É neste ponto em que gostaríamos de dar a oportunidade, o espaço de escuta, a chamada “condição de possibilidade” por Foucault, para que essa luta, essa resistência tivesse lugar de escuta ativa e fosse ouvida, diferentemente do modo como a reforma do Novo Ensino Médio foi “legitimada”, não ouvindo os professores/as, coordenadores/as, diretores/as e todo o grupo acadêmico e pedagógico que compõe e promove a funcionalidade da instituição escolar, nos seus mais diversos níveis.

6. NÓS NA GARGANTA

A seguir é apresentado, a partir de alguns fragmentos com base nas anotações da autora e dos relatos dos pares, uma caracterização da nova organização curricular, do novo espaço escolar e das novas exigências aos sujeitos que se forjam com o NEM.

6.1 Ser ou não ser aplicador de conteúdo, eis a questão

"A cada segunda-feira são 12 apresentações e, ao final de todas, não há palmas, não há vozes, não há humanidade. Com o toque do sinal, todas as vozes voltam a ressoar em uníssono, indistinguíveis. Percebo que esse espetáculo não foi idealizado por mim e, nem feito para o público. Eu o estou reproduzindo de sala em sala. E com qual intuito?" (Diário de campo, fragmento V, 2023)²⁰.

Desde a época clássica, o corpo é alvo de poder, de modo que, segundo Foucault (1991), voltou-se a atenção à sua manipulação, modelação, obediência e resposta. No âmbito escolar, não é diferente. O corpo humano encontra-se inserido em uma maquinaria de poder – a escola – cuja principal preocupação é com a disciplina. Para além do sentido dicionarizado, a relevância disciplinar consiste no estabelecimento de uma política de coerções que dialogue com os ideais neoliberais da nova reforma.

Ao analisar a realidade educacional é possível localizar uma série de exemplos, características essenciais, sempre minuciosas, que definem um certo modo de controle político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; que ganham campos cada vez mais vastos com o Novo Ensino Médio. Se tratam de pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, promovidos pelos reformadores empresariais, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, a começar pelo currículo.

A escola atua, nesses termos, como um aparelho ideológico de estado (AIE), tal como propõe Althusser (2022), buscando legitimar e garantir o funcionamento da ideologia vigente, a qual, na nova ordem mundial, corresponde ao neoliberalismo. Assim, a perspectiva neoliberal da educação busca emaranhar-se a uma variada

²⁰ Os fragmentos foram enumerados por números romanos em ordem cronológica mas, seus autores não serão aqui identificados, uma vez que objetiva-se através desses criar uma voz/pensamento uno que representa a força e resistência dessa classe.

gama de concepções e metodologias que adquirem forma e sentido no currículo escolar – O Novo Ensino Médio.

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, resultado da Medida Provisória 746, altera-se as diretrizes e bases da educação nacional, principalmente para a etapa do ensino médio, visto que a lei alterou a organização curricular e instituiu a política de escolas em tempo integral, estabelecendo uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aumento da carga horária e uma suposta formação técnica profissionalizante a partir da escolha de itinerários formativos por parte dos estudantes. Aponta-se, abaixo, duas alterações propostas pela Lei 13.415 que serão discutidas neste trabalho:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem no 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 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 (DIÁRIO OFICIAL, 17/02/2017).

A reforma implementada, desde 2022, amplia o tempo mínimo do estudante na escola definindo uma nova organização curricular, dita mais flexível, agora composta por itinerários formativos (IF)²¹. Inserida na BNCC, ainda consta a formação geral básica (FGB) – àquela que engloba as competências gerais da educação básica em áreas do conhecimento – dentre as quais, apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática foram, inicialmente, definidas como obrigatórias nos três anos da etapa. Isto posto, evidenciou-se uma redução nas demais disciplinas de FGB, a fim de inserir os IF's – que englobam os chamados “aprofundamentos” e a formação técnica profissional (FTP). É importante ressaltar que as disciplinas das ciências humanas, como Sociologia e Filosofia foram descontinuadas como obrigatórias em todos os anos do EM até uma alteração na reforma em 2024 sendo, até então, subjugadas aos

²¹ São constituídos por disciplinas eletivas dispostas nas 5 áreas de conhecimento (Art 36).

IF's e a (não) formação técnica que poderia ser intitulada *formação utilitarista*²². Contudo, não deixaram de ser conhecimentos imprescindíveis, cobrados no Enem, no período em questão (2021-2024):

[...] Então, o novo ensino médio, quando coloca uma redução de ciências humanas, inclusive na particular, diz que representa uma perda de tempo. Tenho uns três ou quatro alunos em Bangu, que estão fazendo curso pré-vestibular lá de manhã, porque a escola pública colocou lá como matéria: como fazer brigadeirão. E não tem aula, não tem aula porque não tem professor, ou quando tem é uma aula banal para fazer brigadeirão. E aí exclui o pobre de uma corrida desgraçada que se chama vestibular. E aí esses alunos, eles sabem que necessitam de conteúdos, vão à escola particular pra poder ter, mas eles têm condições de pagar, os demais não. Então o Novo Ensino Médio vem para afunilar ou foder mais a vida do pobre. "Ah, o ensino médio tem que mudar?" Trocou o Enem²³ Não, então não tem novo ensino médio. Se o Enem continua a mesma prova. Se a UERJ continua com a mesma prova. Então não tem novo ensino médio"²⁴ (Diário de campo, fragmento X, 2025).

Ainda em relação à organização curricular, a BNCC (2018) argumenta que o currículo flexível é necessário para corresponder aos diferentes contextos e condições de todo o país. Para isso, justifica como fundamental

romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real (Brasil 2011).

A partir deste trecho, já é possível identificar o desprendimento em aprofundar-se nas disciplinas curriculares gerais com base em um argumento generalista que, por suposto, desconhece a complexidade do conhecimento escolar. Como é possível observar a seguir, essa nova organização curricular irrompe em uma série de problemas:

²² Grifo da autora.

²³ Há um projeto de lei a ser enviado para o Congresso, a fim de solicitar uma alteração do ENEM mediante as mudanças do NEM. Contudo, até hoje (2025), a única alteração no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram os dias de aplicação da prova. Até 2016, a prova era realizada em apenas um final de semana, no sábado e no domingo do primeiro fim de semana de novembro. Com a seguinte organização: 1º dia – Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 2º dia – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Matemática e suas Tecnologias. Atualmente, a prova ocorre em dois finais de semana de novembro, sendo realizada aos domingos, com a organização a seguir: 1º dia – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Ciências Humanas e suas Tecnologias; 2º dia – Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. (Fonte: Inep – <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>).

²⁴ A crítica deste trabalho vai além do alinhamento do ENEM ao NEM. O ENEM é uma questão a curto prazo, a medida em que ele não se encontra alinhado a reforma. Todavia, o Novo Ensino Médio segue sendo um problema que deve ser objeto de estudo e preocupação por parte dos professores.

"[...] Os cortes de conteúdo totalmente fora, uma dinâmica de tempo completamente fora, os defensores favoráveis para si, uma ideia de que deixar as coisas mais fluídas, mais úteis, só que não.

Porque, ao meu ver, o novo ensino médio, ele é feito para uma dinâmica de ensino integral, ele pode funcionar desde que, ou talvez melhor, somente se houver mais tempo para as disciplinas ditas tradicionais, sabe?

[...] A gente depende muito de que haja uma construção de conhecimento. Química é uma das disciplinas que mais depende que o conhecimento seja construído" (Diário de campo, fragmento VII, 2024).

À vista do exposto, evidencia-se que a redução do tempo destinado a FGB, influi negativamente para a construção dos conhecimentos basílares em química, algo que não é sanado no itinerário formativo destinado a disciplina em questão. Além disso, a divisão curricular que deveria pressupor uma organização dialógica entre os saberes designados para cada um desses núcleos – FGB e IF – não é evidenciada:

"[...] Pra falar de solução, aquela questão de solubilidade no segundo, eu preciso que, no primeiro ano, eles tenham visto interações intermoleculares...

Eu começo o itinerário formativo no primeiro ano mencionando sobre teorias de ácido-base, sendo que talvez aquele aluno que porventura não tenha visto química no nono ano, não saiba nem o que é um átomo. Como é que eu vou falar que ele se liga? Que a ligação se quebra formando um íon?

Vira uma quimera. [...]

Nós, professores, acabamos nos sentindo amarrados, sem saber o que fazer: seguir o planejamento e dar o conteúdo superficialmente? – Assim o aluno não terá base necessária para a sua formação pessoal e o vestibular - ou tentarmos ministrar tudo sendo que o aluno e o professor ficarão sobrecarregados" (Diário de campo, fragmento VII, 2024).

A enunciação aponta para uma má organização interna de FGB e um não alinhamento com o IF de química, visto que eles ocorrem simultaneamente, gerando no(a) professor(a) um sentimento de incerteza. Para além da insegurança, esse relato materializa-se em um planejamento desarticulado entre si e às supostas demandas da sociedade atual – o vestibular. A seguir, convido-os a olhar mais atentamente para o planejamento de assinaturas previsto do 1º ano do EM Nacional da rede Salta Educação em 2024:

Figura 1: Planejamento de assinaturas - 1º ano do EM Nacional por tópico ministrado semanalmente.

| Planejamento de assinaturas - 1ª Série E.M (FGB/ Química) | |
|---|---|
| | Tópico ministrado |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | Acolhimento / Aspectos macroscópicos da matéria |
| 6 | Aspectos macroscópicos da matéria |
| 7 | Aspectos macroscópicos da matéria / Separação de Misturas |
| 8 | Separação de Misturas |
| 9 | Separação de Misturas |
| 10 | Exercícios |
| 11 | Evolução dos Modelos Atómicos |
| 12 | Estrutura atómica: partículas fundamentais e espécies carregadas |
| 13 | Estrutura atómica: níveis e subníveis de energia em átomos neutros |
| 14 | Estrutura atómica: níveis e subníveis de energia em íons / Exercícios |
| 15 | |
| 16 | Aplicação P1 |
| 17 | |
| 18 | Radioatividade: emissões naturais e transmutações |
| 19 | Cinética radioativa |
| 20 | Radioatividade: aplicações no cotidiano |
| 21 | Evolução da tabela periódica |
| 22 | Revisão para P2 |
| 23 | |
| 24 | Aplicação P2 |
| 25 | |
| 26 | Ordenação dos elementos químicos |
| 27 | Ligações iônica e metálica |
| 28 | Ligaçāo covalente |
| 29 | Exercícios |
| 30 | Estudo dos ácidos |
| 31 | Estudo dos ácidos e bases |
| 32 | Recesso escolar |
| 33 | |
| 34 | Reações Inorgânicas |
| 35 | Estudo dos sais |
| 36 | Aplicação PS1 |
| 37 | Estudo dos sais |
| 38 | Estudo dos óxidos |
| 39 | Exercícios |

| Planejamento de assinaturas - 1ª Série E.M (IF/ Química) | |
|--|--|
| | Tópico ministrado |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | Acolhimento / Fenômenos físicos e químicos |
| 6 | Equações químicas e Balanceamentos de equações |
| 7 | Fenômenos físicos e químicos, Equações químicas e Balanceamentos de equações |
| 8 | Balanceamentos de equações |
| 9 | Balanceamentos de equações |
| 10 | Resolução de Exercícios |
| 11 | Reações reversíveis |
| 12 | Conceitos modernos: ácidos e bases |
| 13 | Reações de neutralização (I) |
| 14 | Reações de neutralização (I) |
| 15 | Reações de neutralização (II) |
| 16 | Aplicação P1 |
| 17 | |
| 18 | Indicadores ácido-base |
| 19 | Classificação dos sais |
| 20 | Reações de combustão (I) |
| 21 | Reações de combustão (II) |
| 22 | Reações inorgânicas |
| 23 | |
| 24 | Aplicação P2 |
| 25 | |
| 26 | Ocorrência de reações de deslocamento |
| 27 | Exercícios |
| 28 | Ocorrência de reações de dupla-troca |
| 29 | Ocorrência de reações de dupla-troca |
| 30 | Solubilidade de compostos iônicos |
| 31 | Reações de precipitação / Exercícios |
| 32 | Recesso escolar |
| 33 | |
| 34 | Aula prática: reações de dupla-troca e identificação de espécies químicas |
| 35 | Aula prática: reações de dupla-troca e identificação de espécies químicas |
| 36 | Número de oxidação (I) |
| 37 | Número de oxidação (II) |
| 38 | Oxidação e redução |
| 39 | Reações de oxirredução |

Fonte: arquivo pessoal da autora

Ao se analisar a organização curricular de FGB e compará-la ao seu itinerário, é possível observar algumas inconsistências, dentre elas: como é descrito para o itinerário formativo, o ensino do tópico de reações de neutralização encontra-se previsto para a nona aula, sendo que os estudantes só serão apresentados as definições de funções inorgânicas na formação básica na vigésima segunda aula; o mesmo pode ser sinalizado em se tratar do conteúdo de classificação dos sais previsto para ser ministrado no itinerário a priori do ensinamento do conceito de sais em FGB; além do ensinamento de balanceamento químico que antecede o aprendizado acerca do reconhecimento dos reagentes e produtos.

Já ao analisarmos o planejamento para o segundo ano do EM, da mesma rede de ensino, observamos um IF de Química, intitulado “Relações Intermoleculares” (Figura 2a) em que o conteúdo programático previsto é o mesmo que foi ministrado em FGB no primeiro ano (Figura 2b), não servindo como aprofundamento do segundo, nem fornecendo um novo olhar perante ao conteúdo programático do ano anterior. Se compararmos o material didático utilizado, fornecido pela Somos Educação, verificamos se tratar do mesmo livro texto para os conteúdos que são idênticos e trabalhados nos primeiros dois anos deste segmento.

Figura 2: a) Sumário da apostila de 2025 de IF de Química do 2º ano do EM da Somos Educação;

Relações intermoleculares

| | | |
|----|---|-----|
| 1 | Propriedades periódicas I | 2 |
| 2 | Propriedades periódicas II | 14 |
| 3 | Exercícios | 24 |
| 4 | Busca da estabilidade | 31 |
| 5 | Comparação do tipo de ligação | 41 |
| 6 | Exceções à regra do octeto | 53 |
| 7 | Propriedades das substâncias | 61 |
| 8 | Aula prática | 74 |
| 9 | Do microscópico ao macroscópico | 81 |
| 10 | Química dos sólidos I | 92 |
| 11 | Química dos sólidos II | 101 |
| 12 | Polaridade das ligações covalentes | 110 |
| 13 | Geometria molecular | 117 |
| 14 | Casos particulares de geometria molecular | 127 |
| 15 | Polaridade das moléculas | 134 |

b) Sumário da apostila (livro 2) de 2025 de FGB de Química do 1º ano do EM da Somos Educação.



QUÍMICA



| | |
|--|-----|
| Capítulo 1 Radioatividade: aplicações no cotidiano | 240 |
| Capítulo 2 Evolução da tabela periódica | 249 |
| Capítulo 3 Ordenação dos elementos químicos | 257 |
| Capítulo 4 Ligações iônica e metálica | 267 |
| Capítulo 5 Ligação covalente | 274 |
| Capítulo 6 Interações intermoleculares | 281 |
| Capítulo 7 Funções inorgânicas: ácidos | 290 |
| Capítulo 8 Funções inorgânicas: bases | 297 |
| Capítulo 9 Funções inorgânicas: sais | 304 |
| Capítulo 10 Funções inorgânicas: óxidos | 311 |

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Além disso, com a inserção do Novo Ensino Médio, as frentes do conhecimento químico – Química Geral/Inorgânica, Físico Química e Química Orgânica – foram redirecionadas, de modo que o terceiro ano do EM, nas instituições pesquisadas, não seria mais revisional, sendo evidenciada a seguinte distribuição ao longo do EM: 1º ano – Química Geral; 2º ano – Físico Química e, 3º ano – Orgânica²⁵. Algumas consequências desse reordenamento podem ser observadas nos relatos a seguir:

"Esse ano foi muito difícil porque eu peguei muita turma de pré-veste.
Eu já estava acostumado com o ritmo, né?
O ritmo mais acelerado, são muitos capítulos.
Só que esse ano foi o primeiro ano de uma turma de terceiro ano que veio
advinda do novo ensino médio.
Eles fizeram o primeiro ano, segundo ano em IF e FGB e chegaram no terceiro
ano. Mas eles não tiveram química orgânica no primeiro e nem no segundo ano.
E aí eu tive que ensinar química orgânica do zero com um tempo de aula por
semana.
[...] É muito complicado ver Orgânica pela primeira vez no terceiro ano.
É um obstáculo assim" (Diário de campo, fragmento VIII, 2024).

"A mudança do EM mudou toda a fragmentação e sequência da apostila.
Por exemplo, no 2º ano precisamos falar em solubilidade de compostos orgânicos
sem ensinar orgânica no 2º ano.
No primeiro ano ensinamos balanceamento antes de aprender o que é reagente
e produto ...
As sequências ficaram péssimas.
Mas como é um material de rede não temos opção de mudança.
Os alunos acabam decorando os assuntos aleatoriamente e não conseguem
correlacionar com outro assunto.
Achei tb que a quantidade de conteúdos abordados em cada ano diminui mt !!!
Ficando com mt matéria nova para o 3º ano." (Diário de campo, fragmento VI,
2024).

A flexibilização curricular, prevista pela BNCC, abriu margem para muitos desacordos, dentre eles, aqueles destacados anteriormente, de modo que infere-se que toda a lógica da reorganização do currículo proposto não está pautada no conteúdo ou nos saberes e conhecimentos, mas sim no desenvolvimento de competências e habilidades importantes – que serão ressaltados posteriormente – segundo os reformadores empresariais que seguem uma lógica neoliberal utilitarista para todo o EM. Neste caso em estudo, observa-se que nas redes privadas, todos os IF's das diversas áreas do conhecimento – linguagens, matemática, humanas e natureza – foram ofertados e os estudantes, bem como os professores, obrigados a seguir.

Todavia, é válido destacar que a flexibilização curricular para muitas outras escolas privadas e públicas foi aplicada de maneira diversa. A exemplo, na Escola

²⁵ Segundo o planejamento da SEEDUC-RJ, não há previsão de química dentro da FGB no 3º ano. Isso ficaria a cargo somente de itinerários formativos (BARROS, 2025).

Parque, comandada pelo Bioma Educação, os professores responsáveis pelos itinerários definem a ementa da eletiva e as apresentam aos alunos para que possam ser votadas. Aquelas que recebem o maior número de votos, entram na grade curricular como disciplinas (eletivas) oficiais disponíveis, a fim de que, posteriormente, os alunos escolham aquelas que mais se assemelham aos seus interesses e a cursem dentro do seu programa acadêmico. No caso da rede pública, por exemplo, algumas das escolas de conhecimento da autora, sediadas do Rio de Janeiro, principalmente na Zona Norte, apresentaram um único itinerário formativo disponibilizado para os alunos, não necessariamente de acordo com os seus interesses, mas de acordo com a disponibilidade de professores já matriculados na instituição. É um paradoxo pensar nesta forma de flexibilizar o conhecimento, mas não está previsto nos livros textos dessa reforma curricular a obrigatoriedade de apresentar mais de um itinerário formativo, ou que uma cidade apresente mais de dois, o que abre brechas para que este tipo de descaso aconteça. Contudo, é importante salientar que não estamos responsabilizando a diretoria dessas escolas por essas escolhas, mas a falta de suporte e investimento governamental previstos, inicialmente, pelo Teto de Gastos Públicos²⁶ (2016 - 2023) que foi substituído pelo arcabouço fiscal²⁷ do Governo Lula (2023 até os dias atuais).

Mediante ao exposto, conteúdos de Química podem/são relegados a um segundo plano em várias instituições escolares, seja pela redução da carga horária – 33% da carga horária total da disciplina no NEM – ou pela, consequente, condensação e supressão de conceitos químicos, principalmente na 3^a série (Barros, 2025). Ainda é válido destacar como fatores: a insuficiência de professores licenciados em Química no interior de vários estados do Brasil e, até mesmo, a utilização de materiais padronizados que excluem alguns conceitos específicos de química que não foram fundamentados em séries anteriores. Assim, conforme destacado por Barros (2025) em uma análise com base em Ferreira e Cypriano (2022), Ferreira e Santos (2024), Souza et al. (2023), Souza (2024) e Cassio e Goulart (2022), evidencia-se a inviabilização do oferecimento do IF de Ciências da Natureza e suas Tecnologias,

²⁶ O teto de gastos é uma regra fiscal que limita o crescimento das despesas do governo, de modo a equilibrar as contas públicas. No Brasil, foi instituído em 2016 pela Emenda Constitucional nº 95. A proposta era congelar o investimento em saúde e educação durante 20 anos, sem considerar, por exemplo, crescimento populacional ou emergências – como foi a pandemia de Covid-19.

²⁷ Há a retomada do piso para a educação, todavia este se encontra vinculado à arrecadação do Estado, ou seja, o critério ainda não é a necessidade da população, é o chamado equilíbrio fiscal. Fonte: <https://informe.ensp.fiocruz.br/secoes/noticia/45103/54496>. Acesso em: 18 mar. 2025.

uma vez que, a oferta mínima de dois IF's por escola foi cumprida apenas por 24,4% das escolas estaduais, o que aumenta a desigualdade social e de acesso ao conhecimento, principalmente, no contexto de escolas públicas. Em contrapartida, a maior parte das escolas privadas do Rio de Janeiro não oferecem o itinerário de formação profissional e mantém a oferta de, praticamente, todas as possibilidades de itinerários formativos, relacionados aos campos disciplinares, para seus estudantes, o que amplia ainda mais a desigualdade social, de acordo com as diferenças na qualidade do ensino entre as redes públicas e os sistemas privados de ensino no Rio de Janeiro.

Todas essas nuances desses mais diversos currículos escolares estabelecidos com a nova política educacional intervêm diretamente no trabalho dos(as) professores(as), como iremos nos debruçar a seguir.

6.2 O trabalho: o meio de satisfazer os interesses do capital

“Nosso capitalista põe-se então a consumir a mercadoria que ele comprou, a força de trabalho, isto é, ele faz o portador da força de trabalho – o professor (*grifo da autora*) –, o trabalhador, consumir os meios de produção mediante seu trabalho”(MEW, 23, p. 199)²⁸.

Na atual Reforma do Ensino Médio brasileiro, o neoliberalismo adentra como uma lógica oculta, embora já evidenciada por alguns pesquisadores. Munhoz et al. (2023), Mordente e Portugal (2024), Mordente (2023), por exemplo, investigam as relações entre o NEM e a BNCC com o neoliberalismo. Eles destacam a influência do neoliberalismo nos documentos orientadores da educação, como a BNCC e a lei da reforma, que estão reconfigurando a função escolar para atender aos interesses do mercado de trabalho, pois visam formar indivíduos flexíveis e adaptáveis às exigências sociais através do novo currículo. Entretanto, não se trata de qualquer trabalho, mas, uma formação voltada para o trabalho precarizado, o que faz com que a educação seja tratada como uma mercadoria alinhada aos interesses do capital.

²⁸ MEW 23, p. 199. Em *Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses*, Marx faz a seguinte observação: "A transformação do próprio modo de produção por meio da subordinação do trabalho ao capital só pode ocorrer posteriormente...". *Ibidem*, p. 3 (459). Projeta-se aqui o que Marx chamou de subordinação *real* do trabalho ao capital. Falaremos dela mais adiante.

Não é à toa que palavras como “flexibilidade”, “empreendedorismo”, “interesse”, “esforço individual” e seus derivados passaram a ser comumente enunciadas como prioridade tanto no que tange a reorganização curricular educacional²⁹, quanto aos indivíduos na qual esta se aplica, professores e estudantes. Diante disso, evidencia-se uma transferência da responsabilização do sucesso ou do fracasso ao indivíduo e ao seu estoque de capacidades. Assim, coloca-se em segundo plano a análise da produção da miséria, da pobreza e das desigualdades sociais produzidas pelo próprio capitalismo.

Segundo Franco et al. (2023), as crises sistêmicas do capitalismo – na década de 1970, 1990 e na atualidade – que se inserem na lógica mesma de funcionamento do capital, foram respondidas com teorias totalmente centradas no indivíduo. A hipertrofia da ação individual chega ao seu auge na doutrina neoliberal, cuja expressão mais significativa é o conceito de “capital humano”. Esse conceito implica uma relação a si mesmo marcada pela exigência de autovalorização constante, mediada pela lógica da mercadoria. Num quadro de extrema heteronomia, os indivíduos são alçados a agentes autônomos, capazes de agir livremente para satisfazer seus interesses. Sendo cada um convertido em “capital”, os sujeitos passam a se compreender como empresas submetidas à insegurança típica da dinâmica dos mercados. Em uma sociedade competitiva, os indivíduos são estimulados a comparar e hierarquizar constantemente coisas e pessoas, sendo eles mesmos passíveis de (des)classificação a todo momento. Em que, segundo Dardot e Laval (2010):

“Especialista dele mesmo, empregado dele mesmo, inventor dele mesmo, empresário dele mesmo: a racionalidade neoliberal pressiona o eu a agir sobre ele mesmo no sentido do seu próprio esforço para seguir na competição. Todas as atividades devem se comparar a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custo. A economia se torna uma disciplina pessoal” (p. 412).

Essa exigência de investimento extremo dos professores em si e suas capacidades mostra-se recorrente dentro das instituições privadas de ensino. Quando o(a) professor(a) é colocado(a) como centro da dinâmica, pesa sobre ele(a) com

²⁹ Essa organização curricular segue a Pedagogia das Competências: uma abordagem educacional que valoriza a formação de competências para a vida prática, para que o indivíduo seja competitivo no mercado de trabalho. Através de um discurso que valoriza o uso de ferramentas e habilidades para uma adaptação, ela forma trabalhadores que se veem forçados a se adaptarem as novas exigências do mercado, a fim de garantir a sua empregabilidade e não serem substituídos. Neste contexto, a noção de empregabilidade aparece não como um direito, mas como uma responsabilidade do indivíduo que deverá se culpabilizar mediante ao desemprego, pela sua não capacitação.

máximo vigor uma lei externa, a lei da valorização do capital. Com a sua internalização, é o próprio indivíduo que passa a exigir de si, a se responsabilizar pelo seu “sucesso” – cumprimento do planejamento do conteúdo –, como um empreendedor bem-sucedido, buscando “otimizar” o seu potencial – seus atributos/ suas aulas – capazes de ser “valorizados”³⁰, pelos reformadores empresariais. Essa subjetividade ilusória e inflada provoca inevitavelmente, no momento de seu absoluto esvaziamento, frustração, autocobrança, angústia associada ao fracasso e auto culpabilização, como pode ser observada nos relatos a seguir:

“[...] Porque é muito ruim, se eles tivessem visto orgânica pelo menos no segundo ano de uma forma mais leve com avaliações no nível de um segundo enem depois no terceiro ano, se eles tivessem visto isso pela segunda vez eu acho que eles estariam mais amadurecidos, mas foi assim muito complicado e ver eles indo mal, Sei lá, me cobrava mais ainda, entendeu?” (Diário de campo, fragmento VIII, 2024).

“[...] Hoje à tarde, a auxiliar de coordenação adentrou a minha sala e, sem que eu tivesse, sequer, tempo de virar em sua direção, três alunos haviam tomado ocorrência por uso indevido de celular. Ela saiu da mesma forma que entrou e tudo retornou ao que estava. Eu, de costas para a porta, auxiliando uma aluna nos exercícios enquanto ouvia os três estudantes discutindo sobre o ocorrido, comecei a me cobrar mentalmente: Como eu não tinha visto? Mas, no fundo, eu sabia que tinha visto anteriormente e pensei: Vou dar prioridade à dúvida da estudante. Será que fiz a escolha errada? [...] E a dúvida que paira é: Será que estou fazendo o suficiente? Ou será que esse sistema educacional proveniente de políticas neoliberais está induzindo tamanha insegurança (emocional e financeira) nos professores?” (Diário de campo, fragmento I, 2023).

A “autonomia”, no sentido de permitir a si o princípio de sua ação, converte-se na mera internalização das injunções do mercado, tal como a “liberdade de empreender”, que envolve “transformar os trabalhadores em empreendedores” de suas próprias tarefas. É na figura do empreendedor, da professora empreendedora, do estudante empreendedor, em que se foca o discurso da falsa autonomia curricular. É em relatos como os supracitados em que se observa a falta de autonomia dos professores em relação ao conteúdo e a forma como este deve ser ministrado, bem como a gestão e disciplina da sua própria sala de aula.

É com base no cronograma curricular suscitado no tópico 6.1 que o(a) professor(a) se sente amarrado(a), como suscitado no fragmento VI “não temos opção de mudança”, de modo que seguir com o planejamento implica em corroborar com a

³⁰ As palavras “sucesso”, “otimizar” e “valorizados” foram grifados pela autora como forma de ironia, uma vez que se tratam de signos recorrentes no discurso dos reformadores, contudo não se referem a nada além deles mesmos e do sucesso, otimização e valorização do seu próprio capital.

produção de saberes superficiais ou “decorados”. Mesmo em desacordo com suas crenças, na esfera privada de ensino,

“a educação tem um preço. O trabalho de um professor tem um valor, para muitos, o salário. Isso é o quanto vale. Então, vende-se a sua força de trabalho em prol de uma recompensa, a remuneração” (Diário de campo, fragmento IV, 2023).

A partir dos relatos evidencia-se a desrealização do professor ao ver o seu trabalho subsumido³¹ no processo de autovalorização do capital. O que vemos é, como define Marx (1989), “a atividade do trabalhador, limitada a uma mera abstração da atividade, é determinada e regulada em todos os seus aspectos pelo movimento da maquinaria, e não o inverso”. É de tal modo significativa a inversão operada pela subsunção formal à real do trabalho no capital, de forma que se pode dizer: é o capital que usa/controla produtivamente o(a) professor(a).³² Portanto, é através da transformação da subsunção formal para a subsunção real em que o(a) professor(a) não se encontra, não vê a si, ausente de uma identidade, do seu devir, sem o controle de qual(is) conteúdo(s) programático(s) deve(m) ser ensinado(s), não detendo mais o controle dos meios e nem a sua própria força de trabalho. Sendo apenas mais uma engrenagem, facilmente substituível, dentro deste maquinário educacional cujo atual grande objetivo é a geração de mais-valor³³.

Ao passo que, o(a) professor(a) se reconhece sem autonomia, como mero instrumento neste contrato educacional redigido pelos reformadores empresariais, que “apesar de sua diversidade e contradições, encontra-se sob a ideologia dominante, que é a ideologia da classe dominante” (Althusser, 2022, p. 77), como podemos observar no relato a seguir:

³¹ Subsumir tem origem no latim *subsumere*, que significava originalmente "tomar sob", "apropriar-se de". Passou depois a utilizar-se também com o sentido de "incluir", "subordinar", "sujeitar", "compreender em si". *Subsumtion* foi o termo técnico utilizado por Marx em *Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses*, para referir a conversão do processo de trabalho em momento de autoprodução o capital. Em *Das Kapital*, curiosamente, Marx usou apenas o substantivo *Unterordnung*, que se pode verter em "subordinação" ou "põe sob a ordem". Parece-nos mais apropriado o substantivo *Subsumtion*, que vai além da ideia de *subordinação*. Embora a contemple, reforça-a e aprofunda-a, acrescentando-se também, de modo mais direto, o sentido de *inclusão*. Subsumido no capital, o trabalho é posto sob a ordem do capital e nela absorvido.

³² “Não é o trabalhador que emprega os meios de produção, são os meios de produção que empregam o trabalhador”. MARX, K. *Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses*, p. 16 (465).

³³ É o valor excedente, o lucro obtido em uma produção para além do capital empregado. O que Marx chamou de mais-valia.

"[...] a escola não é atrativa para o aluno... No mundo capitalista, o que é atrativo para o aluno? Porque a escola faz parte dessa sociedade capitalista. Pensada pelos detentores do capital para fazer a manutenção do status quo. Porque é um sistema elitista.

[...] no que tange essas mudanças quando principalmente ela vem da elite para as classes mais pobres. Principalmente das elites que detém os mecanismos empresariais educacionais que lucram absurdamente remunerando mal (Diário de campo, fragmento X, 2025).

Como pode-se observar, a ideologia dominante tem operado em solo brasileiro por meio das parcerias público-privadas. Isto posto, diferentes grupos empresariais passaram a estar cada vez mais dentro do Estado, dentro das escolas, de modo que “o embaralhamento das fronteiras entre escola e empresa indica uma desterritorialização da escola e da educação” (Kroef e Gallicchio, 2005, p. 126) e o espaço escolar distancia-se ainda mais da sua utopia, de formar sujeitos livre das opressões e do controle em detrimento da formação de indivíduos conformados à lógica produtivista, utilitarista e mercadológica do capital mundial, voltado para os interesses da elite:

"[...] Porque é um sistema elitista e aí, por exemplo, o novo ensino médio, as escolas técnicas, tecnicistas, apresentam mais atratividades para alunos. Atração para o aluno se formar em técnico de enfermagem e não fazer medicina, técnico em mecânica para não fazer engenharia. Ou seja, o pobre sempre nas partes inferiores da divisão laboral do trabalho, né? Na divisão social também do trabalho, econômica do trabalho. Não menosprezando o técnico de enfermagem, que é importantíssimo. Mas na divisão social da renda do trabalho, a medicina ganha mais, né? Então, diminui seu sonho, seu sonho de pobre não é ser médico. Não, seu sonho de pobre é ser técnico em enfermagem, por isso que a gente vai colocar um ensino técnico aqui próximo de você (Diário de campo, fragmento X, 2025)."

Sob essa lógica, as questões relacionadas às demandas de trabalho e emprego, bem como os interesses das elites, passaram a ditar os conteúdos escolares em face da produção do capital humano, fazendo da escola uma grande empresa. Contudo, conforme defende Laval (2004), “a escola não é uma empresa” e disso decorre a necessidade de assumirmos, em nossa prática docente, reafirmamos “posições de combate” (Althusser, 2022) frente a concepções educativas que prometem

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho (Brasil, 2018a, p. 456).

Portanto, a fim de combater esse discurso perverso e resistir, se faz importante saber quem são esses reformadores empresariais, e como se estruturam seus

interesses nessa rede do capital, a fim de reconhecer como estão subvertidas as aproximações da lógica neoliberal no novo sistema educacional.

6.3 O inimigo agora é outro

O que almeja o capitalista? Responde-nos Marx:

O produto – a propriedade do capitalista – é um valor de uso. [...] Na produção de mercadorias, o valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même*. Produzem-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que sejam substrato material, portadores do valor de troca. E para o nosso capitalista, trata-se das duas coisas. Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, uma mercadoria: *a educação* (inciso da autora). Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-las, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor (MEW, 23, p. 200-201).

O capital reúne os elementos do processo de trabalho, fá-los produzir valores de uso, mas que sejam também necessariamente permutáveis, negociáveis no mercado. Sob o capital, o processo de trabalho se converte em processo de produção mercantil, portanto, de produção de valor. Neste caso, a produção mercantil é capitalista pelo motivo indutor e como finalidade última ser, não a simples recuperação do valor inicialmente empregado, mas a geração de valor excedente, de mais-valor. Logo, a atividade do trabalhador no interior da produção capitalista converte-se em atividade do capital. E sua *força de trabalho*, adquirida pelo capitalista como mercadoria, portanto é sua propriedade. É neste ponto em que se verifica a subordinação do trabalho do professor ao capital, em que o complexo corpo-mente, é associado a corpo-máquina pois, o trabalhador subordinado aos ideais capitalista é levado a utilização exaustiva da sua força de trabalho, a fim de, através da mercadoria produzida – a educação –, gerar a mais valia.

Em vários países, assim como no Brasil, os empresários aparecem no cenário da educação local como promotores de reformas educacionais (Freitas, 2014). À vista de que, essas reformas estão inseridas e foram promovidas dentro de um sistema capitalista, pode-se inferir que, o objetivo primeiro é a obtenção de lucro. Segundo Ravitch (2011), para os reformadores empresariais da educação não é diferente.

Estes ganham bem e pagam bem para desqualificar a educação brasileira – mesmo sem evidências de que suas receitas são melhores. São empresários que ao não acreditarem nos números do ensino público, querem sua privatização – seja por concessão³⁴, seja por *vouchers*³⁵, como pode ser evidenciado na recente aprovação do uso de *vouchers* pela Câmara Municipal de Curitiba³⁶. Há, portanto, uma disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da juventude, em que de um lado encontram-se os empresários e do outro, os educadores. Uns estão preocupados com números e outros, com pessoas:

" [...] não consigo ver boas saídas nessa reforma do novo ensino médio, porque eu acho que ela é estratégica em termos de manutenção. E aí quando eu falo em termos de manutenção, quando vão falar do novo ensino médio, usam estatísticas, usam números, e nós estamos falando de pessoas. Aí usam números falando que o resultado no Rio de Janeiro é muito ruim. Que o resultado em São Paulo é muito ruim. Que no Ceará o resultado é melhor. E aí falam de números, números, números, números, números. Números pra melhorar a educação no Brasil. Eu já discordo desses números, assim, de forma radical" (Diário de campo, fragmento XI, 2025).

Segundo Freitas (2014), os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “todos pela educação”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. Por mais que acreditemos na importância de se investir na educação básica primeiramente, não enunciamos o discurso da mesma forma e nem com os mesmos ideais. Há, portanto, uma disputa de narrativas que se contrastam ao falar de autonomia³⁷, diversidade³⁸, formação, dentre outros. Além disso, é importante ressaltar que para os reformadores não há interesse na formação continuada, de modo que a aprendizagem ao longo da vida é uma falácia. Não há incentivo, bem como não haverá uma bandeira “após o básico”.

³⁴ Sistema em que empresas privadas de gestão assumem a escola e a administram recebendo financiamento público para tal.

³⁵ Sistema em que os pais recebem um cheque que cobre as despesas escolares de seus filhos e escolhem a escola que quiserem para educar seus filhos

³⁶ Fonte: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/em-curitiba-lei-do-vale-creche-esta-pronta-para-a-sancao-do-executivo>. Acesso em: 20 mar. 2025.

³⁷ No caso da autonomia, por exemplo, para os empresários significa total liberdade de escolha, cada um por si, enquanto acreditamos se tratar de uma coletividade. Assim, a autonomia pressupõe caminhos partilhados em prol de algo maior, o bem comum. O mesmo pode ser dito em se tratar da diversidade. Para eles, é algo esvaziado, extremamente liberal, enquanto acreditamos se tratar de algo necessário para a transformação estrutural da sociedade.

Já no que tangem os educadores, querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público. Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários. Isso não é democrático – mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública.

Isto posto, além das pressões suscitadas sobre a educação, somam-se também as ações organizadas por estes reformadores junto aos governos e ao Congresso Nacional, de modo que, segundo Freitas (2014) ainda observa-se o mesmo caminho seguido pelos empresários americanos nos últimos 30 anos: I. Enfatizar a crise da educação e a necessidade de reformar a política educacional; II. Uma ênfase no direito à aprendizagem com dupla limitação: a) fala-se de direito à aprendizagem e não de direito à formação humana, à educação; b) e restrita ao ambiente da escola e voltada à atender as demandas das novas formas de organização da produção.

A política educacional dos reformadores é produzida com base no apelo à educação básica, dando a impressão de uma política de garantia de direitos para todos. Porém, ao se examinar os sistemas voltados para a aprendizagem do básico proposto pelos reformadores empresariais, o que se verifica é que tal política não garante a aprendizagem nem de todos e nem de cada um. Esta constatação foi observada por uma professora em um dos relatos, como pode-se verificar a seguir:

"Sempre disse como acredito que educação é para todos. Contudo, mais cedo, me peguei proferindo as seguintes palavras: "Não tem como dar aula para quem não quer"³⁸" (Diário de campo, fragmento I, 2023).

A escola tem a sua roupagem atualizada, a fim de articular a qualificação para as novas necessidades do mercado de trabalho, ao mesmo tempo que preserva e amplifica as suas funções sociais clássicas: exclusão e subordinação:

" [...] Foi pensada para produzir uma exclusão muito maior da população mais pobre.
Essa reforma veio para excluir e não veio para agregar absolutamente nada. Absolutamente nada" (Diário de campo, fragmento X, 2025).

³⁸ A professora quis dizer que é muito difícil ministrar qualquer aula para aqueles que não acreditam na educação como uma forma de ascender na vida. Muitos estudantes não veem sentido no que lhes é ensinado, inclusive dentro do NEM. Assim, a escola não assume qualquer sentido e, portanto, qualquer necessidade em sua formação, bem como os professores não são vistos como fontes de saber. O estudante parece não reconhecer a importância do conhecimento para a sua qualificação/capacitação e, eventual, ingresso no mercado de trabalho. A vista disso, parece que esses indivíduos apenas frequentam a escola, por obrigação, com o objetivo de garantir o diploma para poder, enfim, trabalhar.

Como garantia de que a política curricular executa os interesses dos empresários, evidencia-se um controle político e ideológico na escola cujo foco estudado aqui é o(a) professor(a). Essas ações podem ser analisadas desde a precarização até a desestruturação da carreira docente, através da privatização da educação por meio de acordos tácitos de fornecimento e eventual aquisição de sistemas de ensino.

Segundo Adrião (2009), as parcerias³⁹ entre as administrações municipais e o setor privado para a consecução da oferta educacional não constitui novidade. Todavia, considera-se que o processo de *delegação de responsabilidades*⁴⁰ do setor público para o privado, amplificou-se no final do século XX, a partir da reforma do Estado brasileiro, posta em curso na década de 1990 (Leher, 2003; Adrião & Peroni, 2005; Oliveira, 2000; Vieira, 2000; Krawczyk, 2000; Dourado, 2007, entre outros). Com o NEM, as parcerias público-privadas, até mesmo, privadas-privadas, com fins lucrativos, ficaram em evidência através da compra e venda de sistemas de ensino em larga escala. Entende-se aqui que essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada. Neste ponto, é importante destacar que as empresas fornecem à rede pública uma apostila diferente daquela que é oferecida a rede privada. Isto pois, oferta-se às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa (Adrião, 2009).

O apostilamento das redes contribui para que o docente fique dependente de materiais didáticos previamente estruturados, retirando dele a autonomia da seleção do conteúdo, como supracitado mas, ainda não exigindo a qualificação necessária, nem permitindo, a fim de fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno. Os(As) professores(as) são cobrados de ministrar o conteúdo da forma como se

³⁹ O termo parceria é adotado aqui de acordo com Bezerra (2008, p. 62-63): (...) A expressão parceria público-privada (...) implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade.

⁴⁰ Grifos de Adrião (2009)

encontra expressa no material didático, no tempo definido pelo próprio reformador, como evidencia-se a seguir:

"[...] Que, cara, é horrível. Não sei se você tá pegando essa frente, mas é o sentimento de que eu tô enrolando, sabe? E abordando coisas sem sentido. Conteúdo que é muito maçante para tratar da maneira que dá no tempo há. A frustração e o sentimento de incapacidade. De fazer algo que você minimamente vê conexão" (Diário de campo, fragmento IX, 2024).

Além disso, a redução da carga horária das disciplinas regulares forçou os professores a assumirem disciplinas dos itinerários que nada se relacionam com o seu campo de estudos e formação:

"[...] Trilhas das disciplinas eletivas no contraturno. Fiquei com a eletiva sobre forense e energia. Os alunos foram obrigados a participar de duas eletivas, no entanto tudo era trabalho, não tinha provas. As aulas se tornaram um caos! Turmas lotadas, pq era legal para eles ficar com os colegas de outra turma e no final do ano eles apresentaram um trabalho. Que foi feito de qualquer jeito e uma nota surgiu aleatoriamente para as turmas. Foi a pior experiência profissional que tive. Me dediquei à eletiva, estudei por meses para montar material e não consegui aplicar nem 1/10 do que tentei. Algumas aulas no início (experimentais) funcionaram ... mas no geral foi um grande fracasso" (Diário de campo, fragmento VI, 2024).

O relato incide em apenas uma das diversas situações nas quais os professores se encontram ao serem alocados em eletivas como ‘Projeto de Vida’, ‘Cultura Jovem’ ou ‘Como fazer um brigadeirão?’⁴¹, dentre outros. Isto posto, observa-se a intensificação da precarização do trabalho docente em um cenário em que professores são frequentemente submetidos a ministrar disciplinas fora de sua área de formação, muitas vezes sem o suporte necessário para garantir uma prática pedagógica qualificada. Essa realidade – os reformadores – os obriga a fazer uso de métodos simplificados, como a aplicação de listas de exercícios e gabaritos prontos, que, embora possam suprir demandas imediatas, comprometem a profundidade e a contextualização do ensino. Essa prática não apenas desvaloriza o saber docente, mas também reduz o processo educativo a uma mera transmissão de conteúdos desprovidos de reflexão crítica, afastando-se do papel transformador da educação. Tal situação reflete a falta de valorização e investimento na formação continuada e nas condições de trabalho dos professores, perpetuando um ciclo que prejudica tanto os educadores quanto os estudantes, que têm seu direito a uma educação de qualidade negligenciado. Assim, a formação especializada é dispensada, bastando

⁴¹ Eletiva mencionada no fragmento X do diário de campo, transscrito na página 49 deste trabalho.

apenas professores capazes de ensinar as “competências gerais”. Nesse contexto, surgem milhares de novas disciplinas.

Além disso, neste contexto educacional, observa-se ainda uma frequente fiscalização e vigilância sobre o trabalho docente, muitas vezes justificada pela necessidade de assegurar que as diretrizes curriculares e metas institucionais sejam cumpridas, como podemos observar no relato a seguir:

“[...] “A professora Fernanda está sentada no meio dos alunos conversando.” Me parece dizer o mesmo que “ela não está trabalhando/fazendo o seu trabalho.” Que seria? Dar aula? O conteúdo programático da escola acabou. E, apenas para uma aluna, havia propósito, a aula de química para a prova da específica. Será que eu deveria ter “sacrificado”/“menosprezado” o bem estar dos demais e focado nesta única aluna? Mas, acima de tudo, meu trabalho é focar no conteúdo, apenas? E o pessoal? (Diário de campo, fragmento III, 2023).

A situação supracitada ocorreu na segunda-feira após o segundo dia de prova do Enem. Em sala, no primeiro horário – 7:00 da manhã – havia 20 alunos em uma turma com 60, no Pré-Vestibular. Eu não tinha recebido orientação sobre o planejamento a posteriori ao exame. Na verdade, ninguém foi orientado, nem os alunos que resolveram ir à escola para obter informação. No entanto, essa supervisão, frequentemente mediada por inspetores ou instrumentos burocráticos, planilhas e relatórios, acaba por transformar a prática docente em um processo mecanizado, limitando ainda mais a autonomia e a pedagogia da educadora. Sob o pretexto de garantir eficiência e padronização, essa vigilância pode gerar um ambiente de pressão e desconfiança, em que a professora se vê obrigada a priorizar a conformidade às normas em detrimento de uma abordagem pedagógica mais reflexiva, humana e contextualizada. Essa dinâmica não apenas desumaniza o trabalho docente, mas também ignora a complexidade e as nuances do processo de ensino-aprendizagem, reforçando uma lógica produtivista que pouco contribui para a formação crítica e integral dos estudantes.

Brunon-Ernst (2016) ressalta que, segundo Foucault, a existência de uma sanção normalizadora é comum nos mais diversos contextos, em que se indicaria o que é normal (portanto, aceitável) ou não. A forma de dar aula entraria também nessa padronização, de modo que, qualquer coisa que foge do “normal”, do “esperado” é tipificada como desviante. Assim, a fim de garantir a manutenção da ordem social moderna, as pessoas aprendem a vigiar a si mesmas. Até mesmo, nessa nova economia e tecnologia do poder, é a sociedade vigilante que se estende a todos os

membros por meio de uma vigilância hierárquica. Quem vigia detém o poder, a exemplo da inspetora no relato supracitado, como ilustra Foucault no Panopticon.

Como Foucault argumenta, no panopticon, os prisioneiros não saberiam se a dado instante estão sendo observados ou não e dessa forma, buscariam adequar seus comportamentos às normas da instituição (Redfield, 2005, p55-56). A sanção normalizadora prevê a tipicidade dos desvios da norma. Essa predição de consequência punitiva para qual conduta desviante seria coibida. O conceito de panoptismo é introduzido como uma forma de poder que automatiza a vigilância, tornando os vigiados partícipes de sua própria sujeição, como a professora dentro da sua própria sala de aula.

Para demonstrar que essa sala de aula não pertence mais aos professores, se faz necessário apresentar, como faremos a seguir, a hierarquia do poder, representada pelos reformadores empresariais disfarçados de reformadores educacionais.

6.4 A hierarquia do poder: a hegemonia do neoliberalismo

“[...] Então, a educação no Brasil é um projeto para fracassar. Porque no dia que der certo, a elite brasileira vai ser esculachada” (Diário de campo, fragmento X, 2025).

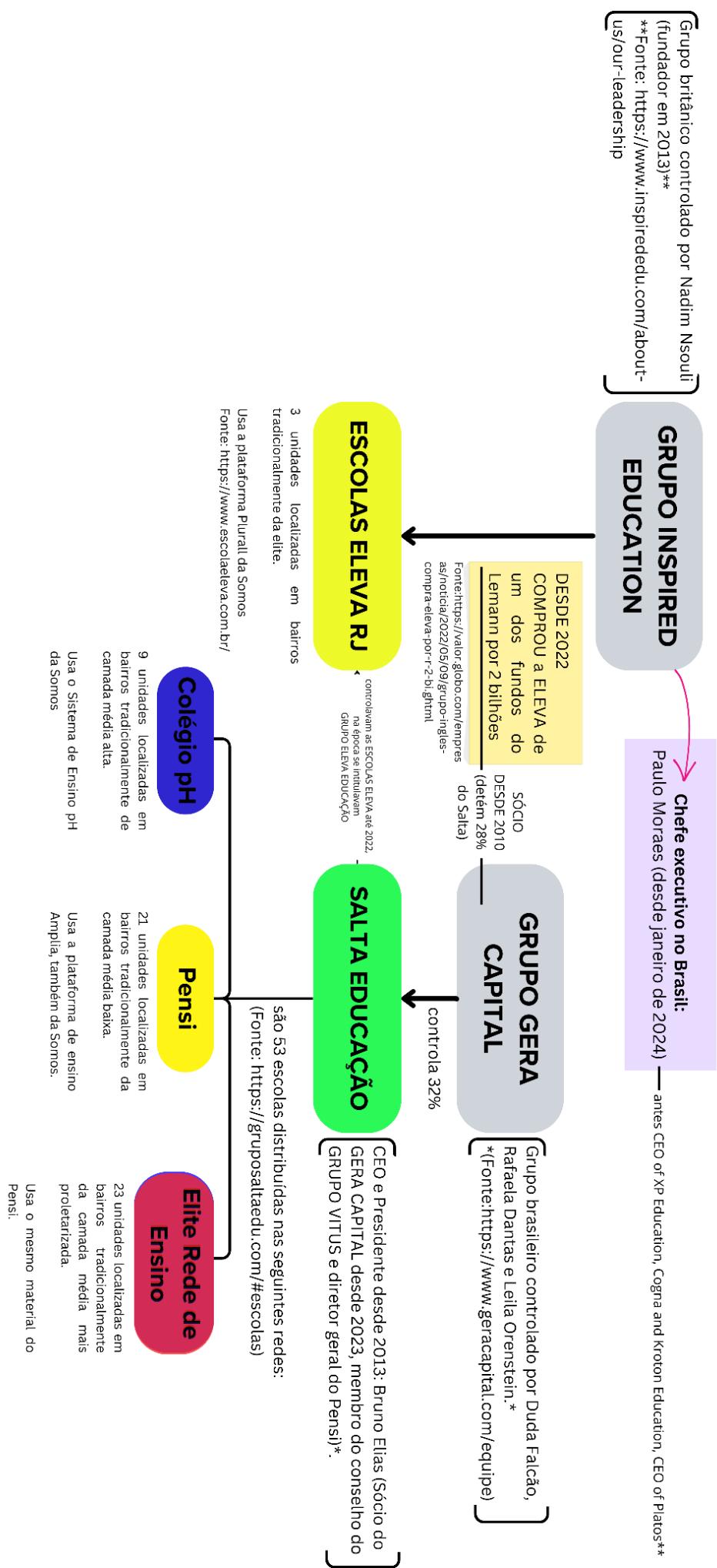
No contexto da hegemonia do neoliberalismo, a influência dos reformadores empresariais na educação reflete uma reconfiguração na hierarquia do poder escolar, em que a lógica de mercado passa a orientar e comandar políticas e práticas educacionais. Esses reformadores, muitas vezes vinculados a grandes corporações e fundações privadas, se inserem no sistema educacional através da padronização de currículos, da aplicação de avaliações de desempenho baseada em testes estandardizados, modelos gerenciais típicos do setor empresarial. Sob o discurso de eficiência e qualidade, promovem a privatização de serviços educacionais, a terceirização de funções públicas e a inserção de práticas competitivas no ambiente escolar.

À vista das transformações educacionais impulsionadas por reformadores empresariais, é fundamental compreender como a sala de aula se insere na complexa estrutura de poder que sustenta essas mudanças. Para isso, proponho dois esquemas

estruturados⁴² que visam mapear e analisar essa dinâmica. Ambos buscam identificar as relações hierárquicas e os fluxos de influência que conectam os interesses empresariais às políticas educacionais que permeiam as práticas pedagógicas em sala de aula, destacando os principais agentes da hegemonia neoliberal no Rio de Janeiro.

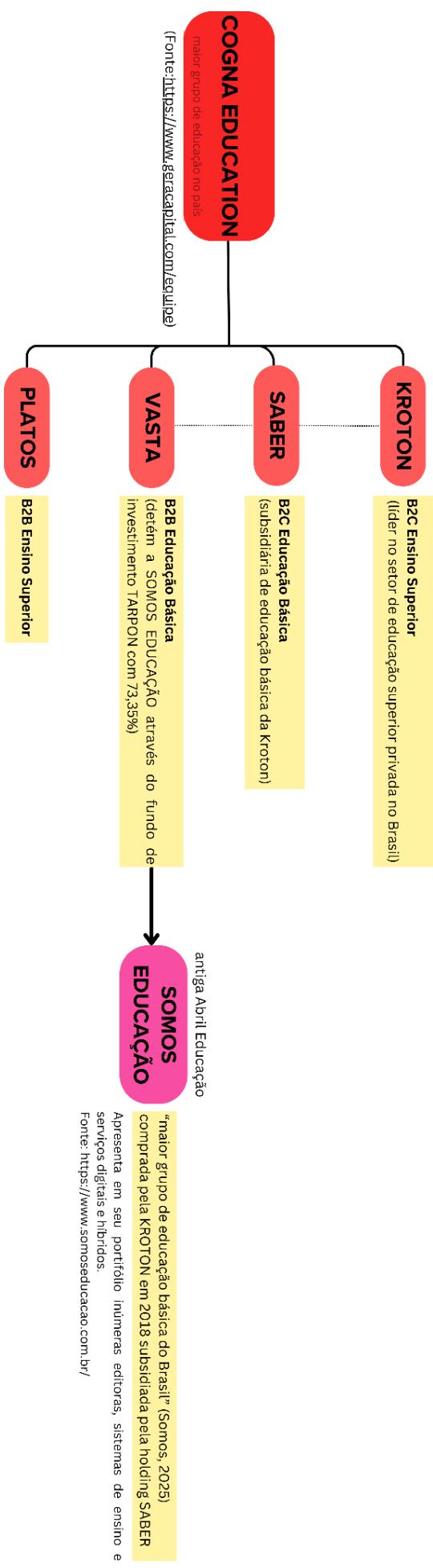
Figura 3: Estrutura interconectada dos grupos educacionais Inspired e Gera Capital

⁴² Os esquemas foram representados separadamente, a fim de apresentarem uma melhor qualidade na visualização. Todavia, eles podem ser interconectados na parte da figura 4, onde sinaliza-se que o chefe executivo do grupo Inspired no Brasil, Paulo Moraes, também é o CEO da Cogna e da Kroton Education.



Fontes: Sites dos grupos: Inspired (<https://www.inspirededu.com/about-us/our-leadership>)/ Gera Capital (<https://www.geracapital.com/equipe>)/ Salta Educação (<https://gruposaltaedu.com/#escolas>)/ Escola Eleva (<https://www.escolaeleva.com.br>)

Figura 4: Estrutura do conglomerado Cogna Educação



Fontes: Sites dos grupos: Gera Capital (<https://www.geracapital.com/equipe/>)/ Somos Educação (<https://www.somoseducacao.com.br>)

A figura 3 apresenta uma estrutura complexa e interconectada de grupos educacionais e investidores que atuam no setor de educação básica no Brasil, refletindo a influência de reformadores empresariais na reconfiguração do sistema educacional. O Grupo Inspired Education, que adquiriu a Eleva Educação por 2 bilhões em maio de 2022, é um exemplo claro de como o capital estrangeiro e os fundos de investimento têm penetrado no mercado educacional brasileiro. Apriori, a Eleva Educação, cujo principal acionista e sócio era o Jorge Paulo Lemann, operava, além das escolas de elite, Escolas Eleva (fundada em 2017), as redes de ensino Elite (fundada em 1999), Pensi (fundado em 1997) e o Colégio pH (fundado em 1988) no Rio de Janeiro, além de outras localizadas em outros estados do Brasil. Com a venda das escolas premium ao grupo britânico, as redes supracitadas continuaram sendo operadas pelo Grupo Gera Capital, mais especificamente pela controlada Salta Educação, no qual o grupo detém 32%. A Salta Educação⁴³, antiga Eleva Educação, surgiu em 2013, a partir da junção das redes de escolas Pensi e Elite no RJ. Até 2021, realizaram algumas integrações em colégios de bairro em outros estados, como Paraná (PR), Mato Grosso do Sul (MS), Rio Grande do Norte (RN), Distrito Federal (DF) e Pernambuco (PE). Contudo, em fevereiro de 2021, a Salta, ainda como Eleva, faz um dos maiores acordos do setor de ensino básico do país, através da aquisição de 51 escolas do Grupo Cogna⁴⁴, dentre elas, o Colégio pH. O acordo prevê que parte do pagamento à Cogna seria feito em debêntures⁴⁵ que foram convertidas em ações, hoje, na Salta Educação. Por outro lado, por meio de sua controlada Vasta, a Cogna comprou por R\$580 milhões o sistema de ensino da Eleva, na época. Isto posto, pode-se inferir, sendo extremamente válido ressaltar, que a transação sinaliza a estratégia da Cogna de se concentrar, na área da educação básica, em sistemas e plataformas de ensino, geralmente usadas em colégios de massa.

O Grupo Gera Capital é outro ator relevante nesse cenário, demonstrando como o capital financeiro está diretamente envolvido na gestão e no direcionamento

⁴³ Fonte: <https://gruposaltaedu.com/quem-somos/> Acesso em: 6 mar. 2025

⁴⁴Fonte:<https://oglobo.globo.com/economia/eleva-compra-as-51-escolas-do-grupo-cogna-como-colegio-ph-pitagoras-centro-educacional-leonardo-da-vinci-1-24894002>. Acesso em: 6 mar. 2025

⁴⁵ São títulos de dívida que representam um empréstimo feito a uma empresa. Os investidores que compram debêntures recebem juros e, no vencimento, o valor investido de volta. Fonte: <https://data.anbima.com.br/informacoes/o-que-sao-debentures>. Acesso em: 6 mar. 2025.

das políticas educacionais. Além disso, a presença do grupo Salta, com 53 escolas distribuídas em várias redes, evidencia a segmentação do mercado educacional camada social⁴⁶. Enquanto o pH (9 unidades) atende à camada média alta, redes como o Pensi (21 unidades) e o Elite (23 unidades) direcionam-se para a camada média baixa, até uma camada média mais proletarizada, respectivamente. A financeirização da educação pelo empresariado, cuja mais recente articulação é o NEM, utiliza do dualismo estrutural, ratificado por Motta e Frigotto (2017), “estratégico em termos de manutenção” (Diário de campo, fragmento X, 2025),

sendo uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos (Motta e Frigotto, 2017, p.3).

Assim, o NEM é “mais uma obviedade liderada pelo neoliberalismo” (Diário de campo, fragmento X, 2025) dizendo-se visar melhores alcances no desempenho escolar, com a reestruturação do currículo, aumento da jornada escolar e contenção da evasão escolar. Todavia, a manutenção do currículo ajustado ao mundo do trabalho, contempla apenas os interesses das elites, em busca pelo seu crescimento econômico através do investimento em capital humano, a fim de potencializar a produtividade das camadas inferiores. Para garantir uma maior lucratividade e sucesso nesta estratégia, os reformadores empresariais fornecem como única saída o sistema de ensino neoliberal, que vai além das redes de escolas privadas mas, também na padronização de métodos de ensino com a utilização de plataformas e materiais padronizados, como o Sistema de Ensino pH e a plataforma Amplia, dentro da Plurrall, todos sob o domínio da Somos Educação, operada por um dos braços da Cogna Educação, a Vasta (Figura 4).

Na figura 5, apresenta-se a estrutura da Cogna Educação, um dos maiores conglomerados⁴⁷ educacionais do Brasil, que atua tanto no ensino superior quanto na educação básica, refletindo a consolidação de um modelo de negócios que prioriza a

⁴⁶ Estas escolas se diferenciam em função do grupo de estudantes que atendem, quanto à localização por bairros, mensalidades que cobram, conteúdos que abordam.

⁴⁷ Agrupamentos empresariais formados por ao menos duas grandes companhias que não pertencem ao mesmo nicho de mercado, mas que operam sob a mesma estrutura corporativa. Também chamados de grupos empresariais, conglomerados empresariais, entre outras variações, essas fusões são comumente constituídas por uma grande empresa internacional — a matriz, ou holding — e por suas redes subsidiárias. Essas podem, inclusive, serem concorrentes dentro de seus segmentos ou, ainda, atuarem em ramos completamente distintos. Devido a suas dimensões e domínio de mercado, os conglomerados são normalmente enquadrados como oligopólios. Ou seja, organizações que possuem o domínio sobre a oferta de determinados bens ou serviços. Fonte: <https://www.topinvest.com.br/glossario/conglomerado/>. Acesso em 6 mar. 2025.

expansão e a padronização do setor educacional. A Cogna é formada por 4 redes subsidiárias, todas inseridas no ramo da educação mas, com diferentes modelos de negócios, dentre elas: a Kroton e a Platos voltadas para o Ensino Superior, enquanto a Saber e a Vasta, para a Educação Básica. A Kroton, é líder no segmento de ensino superior privado no Brasil, com o modelo de negócios do tipo B2C⁴⁸, mas também possui uma forte atuação na educação básica por meio de suas subsidiárias, a Saber (B2C) e a Vasta (B2B)⁴⁹. A Vasta, por sua vez, controla a Somos Educação, maior grupo de educação básica do Brasil, adquirida em 2018 e subsidiada pela holding Saber. A Somos Educação possui um extenso portfólio que inclui editoras, sistemas de ensino e serviços digitais e híbridos, consolidando-se como uma das principais fornecedoras de materiais e plataformas educacionais para escolas privadas e públicas (Costa e Silva, 2019).

A estrutura da Cogna revela uma estratégia de verticalização e diversificação, onde o grupo atua em diferentes segmentos do mercado educacional, desde a produção de conteúdos e sistemas de ensino (B2B) até a operação direta de instituições de ensino (B2C). Essa abordagem permite à Cogna controlar toda a cadeia de valor da educação, desde a produção de materiais didáticos até a gestão de escolas e universidades. No entanto, essa concentração de poder nas mãos de um único conglomerado leva à padronização excessiva do ensino, limitando a autonomia pedagógica das instituições e dos professores, como observado anteriormente. Além disso, a lógica de mercado que orienta a atuação da Cogna tende a priorizar a rentabilidade em detrimento da qualidade e da equidade educacional, especialmente em um contexto em que a educação básica e a superior são tratadas como mercadorias.

A aquisição da Somos Educação pela Kroton em 2018, por exemplo, ilustra como grandes grupos econômicos têm absorvido players menores para dominar o mercado, criando um oligopólio que dificulta a concorrência e a inovação. Essa centralização do poder educacional nas mãos de poucos grupos resulta em uma homogeneização do ensino, onde as particularidades regionais e as necessidades

⁴⁸ B2C significa “business to consumer” (empresa para consumidor). Modelo de negócios em que o público alvo são os consumidores finais (pessoas físicas). Fonte: <https://www.zendesk.com.br/blog/o-que-e-b2b-e-b2c/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

⁴⁹ B2B significa "business to business" (empresa para empresa). Modelo de negócios em que o público alvo são as empresas (pessoas jurídicas). Fonte: <https://www.zendesk.com.br/blog/o-que-e-b2b-e-b2c/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

específicas dos estudantes são negligenciadas em favor de modelos padronizados e escaláveis. Em síntese, a estrutura da Cogna Educação reflete a mercantilização da educação no Brasil, onde o foco no lucro e na expansão predomina sobre os objetivos pedagógicos e sociais da educação.

É neste sistema perverso que as minhas escolas se encontram inseridas. De modo que, a reforma do Novo Ensino Médio, como uma articulação para a manutenção do status quo, promove um currículo em que sua lógica de organização não está pautada no conteúdo, mas sim em uma padronização, em que suas competências e habilidades só faz sentido para as elites neoliberais, detentoras do capital. Assim,

" [...] a escola perde sentido. Porque o aluno, quando termina, o espelho que ele tem, principalmente da classe mais pobre, é do pai se ferrando num trabalho em que a remuneração é baixíssima e, cara, ele reproduz esse sentido, né? A escola vai ser atrativa pra quê? Porque eu vou ter um trabalho merda depois, no final. E aí não é nem um trabalho merda, é remuneração merda que vai ter. Porque trabalho é trabalho. Agora há pouco eu falei do técnico de enfermagem. Bota numa balança, o médico não funciona se não tiver técnico de enfermagem. Então o trabalho é igual, a importância é igual, a remuneração é diferente. Isso cria padrão. Então quando a escola perde o sentido, perde o sentido de encorajar aos mais pobres a estudarem como uma estrutura de reivindicação, de revolução de vida. E isso jamais a escola vai permitir fazer. Porque no dia que o pobre entender que ele revolucionou a vida dele através da escola, é óbvio que ele encontra sentido na escola" (Diário de campo, fragmento X, 2025).

Como uma forma de esclarecer, refletir e resistir dentro desse sistema neoliberal, a fim de encontrar escapes/saídas, eu, como professora da educação básica, acredito ser fundamental entender a composição dessa estrutura e, por meio desta dissertação compartilhar esses saberes para que possamos unir forças e, assim apontar caminhos outros, considerando que “não é o ensino médio que precisa mudar, não é a escola que precisa mudar. O Brasil precisa mudar” (Diário de campo, fragmento X, 2025). Como acredito no poder da educação – nos educadores, professores, profissionais de educação – e que ela pode e deve ser transformadora, como dizia Paulo Freire (2021): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, não podemos normalizar, muito menos aceitar sermos meras engrenagens de reprodução desse sistema como a única saída. Assim:

" [...] Para transformar a educação para ser atrativa para o aluno, se faz necessário, por exemplo, fazer o aluno entender o que é o capitalismo. Se ele entender, a escola se torna atrativa pois será o ponto de evolução e ascensão. O estudante vai sofrer menos com questões pessoais, menos ansiedade, menos competitividade.

“Porque, dentro do capitalismo, ou ele entende isso ou ele está jogado ao fracasso” (Diário de campo, fragmento X, 2025).

A fim de divulgar essa hierarquia do poder, desenvolvi um livro composto por poesias concretas, charges e imagens chocantes sobre a educação privada do Rio de Janeiro, mas que espero que sirva de resistência e enfrentamento para outros professores que vivenciam processos semelhantes diariamente.

7. PROFESSORES DE TODOS OS CANTOS, UNI-VOS

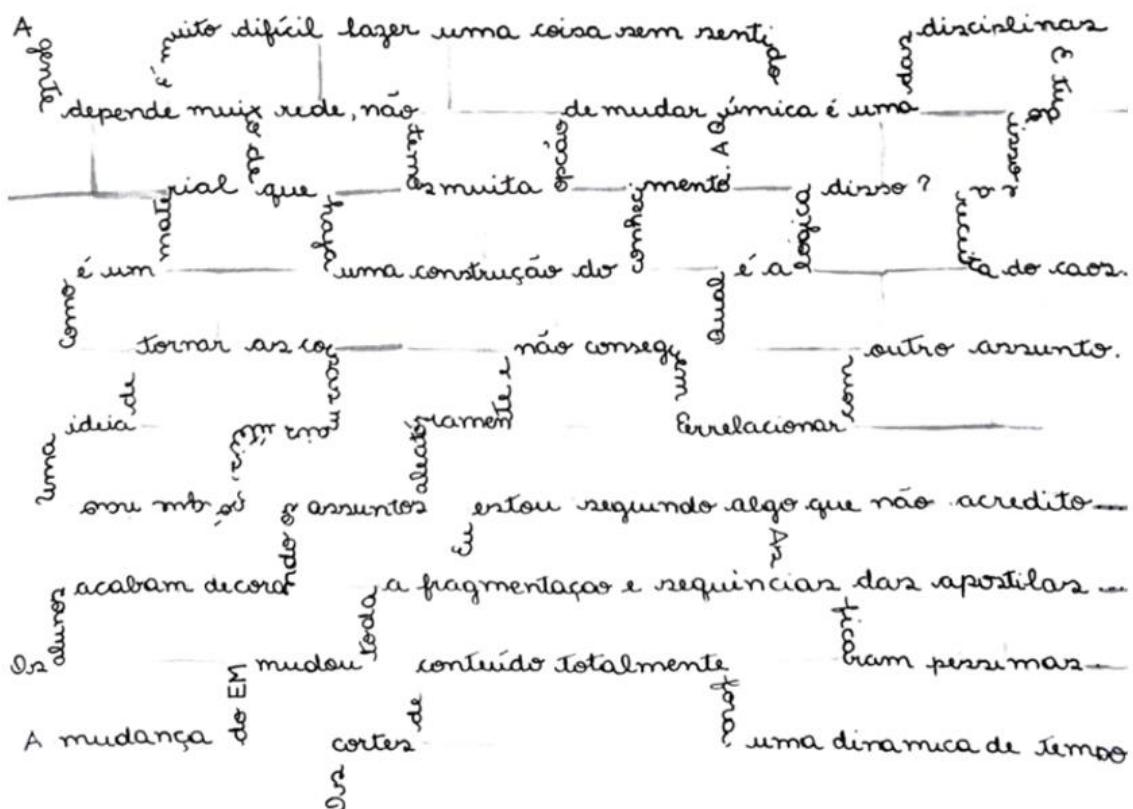
O livro apresentado aqui como produto educacional⁵⁰ surgiu da necessidade de compartilhar os pensamentos-sentimentos vivenciados por professores(as) com a implementação do NEM. Neste novo percurso curricular, muitos vivenciam angústias, ansiedade, inseguranças e frustrações que foram expressas nas páginas deste produto através de poesias concretas e charges, alternadas a imagens fotográficas tiradas no campus do Fundão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O lócus inicial de desenvolvimento do material foram as anotações do diário de campo da autora. Todavia, a riqueza dos textos autobiográficos – corriqueiros, cotidianos e, por vezes, descomprometidos – registrados e dos relatos obtidos nas entrevistas com outros professores, associado ao olhar artístico da autora fizeram com que o produto alcançasse novos horizontes. Isto posto, se faz essencial destacar que o livro produzido tem por finalidade servir como escape e acalanto nos momentos em que os(as) professores(as) se sentirem desolados, solitários, não reconhecendo a si mesmos, nem vendo significação em seu trabalho.

As poesias concretas e as charges aqui elaboradas (Figura 5) são uma tentativa primeira de (re)conexão da pesquisa com a pesquisadora, em que, rompendo fronteiras estabelecidas pelo representacionismo científico, conforme dito por Barad (2020), nos produzimos. Portanto, sou parte do que escrevo, na medida em que escrevo também sobre parte de mim (Faraco, 2007). Contudo, na medida que os(as) professores(as) se sentirem tocados com as palavras, na forma em que foram elaboradas também se sentirão contemplados e representados.

⁵⁰ Link de acesso: <https://pequiufpj.wordpress.com/egressos/>.

Figura 5: (Poesia Concreta) O conteúdo no “novo” sistema educacional.



Fonte: Professores de todos os cantos, uni-vos (Produto Educacional).

A elaboração deste produto educacional, um livro autoral que combina depoimentos de professores(as) com diferentes linguagens artísticas, como charges, poesia concreta e fotografias, busca tensionar os modos semióticos tradicionais de comunicação, propondo uma "poesia final" que agrega e estrutura múltiplas formas de expressão. A escolha por integrar textos, imagens e poesias não é aleatória: ela reflete a complexidade das experiências docentes durante a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que não podem ser capturadas apenas por palavras. As charges, por exemplo, trazem um tom crítico e irônico, enquanto a poesia concreta desafia a linearidade do texto, convidando o leitor a refletir de forma não convencional. Já as fotografias, ao capturar espaços físicos, acrescentam uma camada sensorial e emocional, conectando o leitor a uma dimensão visual que complementa e amplia os relatos escritos. Essa combinação de arte e técnica visa criar um produto que não apenas informe, mas também emovere e mobilize, tornando-se uma ferramenta educacional inovadora e engajadora.

A estratégia de utilizar diferentes modos semióticos também problematiza a própria noção de comunicação em educação, questionando a hegemonia do texto escrito como única forma válida de expressão. Ao mesclar linguagens, o livro propõe uma experiência de leitura multifacetada, que exige do leitor uma postura ativa e interpretativa. Essa abordagem reflete a ideia de que a educação não pode ser reduzida a um único formato ou método, mas deve ser plural, assim como as realidades que busca representar. A "poesia final" que emerge dessa combinação não é apenas um produto estético, mas uma manifestação política, que denuncia as tensões e contradições do NEM ao mesmo tempo em que celebra a resistência e a criatividade dos professores(as) que enfrentam esses desafios.

Um aspecto intencionalmente contraditório do livro é a escolha das fotografias, que retratam espaços da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e não de escolas de ensino médio. Essa decisão cria um diálogo proposital entre o tema central do livro, o NEM e suas implicações nas escolas, e a trajetória pessoal da autora, que é aluna da UFRJ e desenvolve o projeto no âmbito de um mestrado profissional em ensino.

As imagens de espaços abandonados ou subutilizados na universidade funcionam como um manifesto visual, denunciando o descaso com a educação pública em todos os níveis, do básico ao superior. Ao mesmo tempo, elas conectam a autora ao leitor, revelando uma imbricação entre espaços educacionais distintos, mas igualmente afetados por políticas de desinvestimento e precarização (Figura 6).

Figura 6: (Fotografia) Os pilotis do bloco A do CT UFRJ



Fonte: Professores de todos os cantos, uni-vos (Produto Educacional).

Essa aparente contradição entre nosso objeto de estudo e as imagens da UFRJ não é um acidente, mas uma estratégia para ampliar a reflexão sobre a educação como todo. As fotografias dos espaços abandonados servem como metáfora para a luta constante pela manutenção da educação pública de qualidade, em todos os níveis. Elas convidam o leitor a pensar que os desafios enfrentados na escola básica são parte de um problema maior, que afeta toda a educação. O livro não apenas documenta e denuncia, mas também inspira e mobiliza, propondo-se como instrumento de resistência e transformação, que une arte, técnica e política em prol da defesa da educação.

Assim como as poesias concretas e as charges, as fotografias da cidade universitária (Figura 7) tem por objetivo chocar e servir como crítica ao descaso com o ensino público. Nestas imagens, é notório o sucateamento da educação pública através de obras inacabadas, estruturas precárias, escadas e vidros quebrados, livros antigos. E, para aqueles que a ingressam, é um “museu de grandes novidades” (Cazuza, 1988). Mas, o tempo não para. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como muitas outras, sobrevive com vários arranhões da caridade de quem a detesta. Portanto, o produto tem por intenção deixar claro que a educação está cheia de ratos e que as ideias propagandeadas por aqueles que a financiam, não correspondem aos fatos. As fotos da cidade universitária também servem de alerta para a suas contradições “internas”, mostrando a privatização, nem tão silenciosa, de um Parque Tecnológico com gigantes petroleiras numa Rua que se chama “Aloisio Teixeira”⁵¹, ou seja, de uma universidade “pública” que, enquanto se reforma, pouco fez e tem feito em relação às reformas da educação básica.

Por fim, como dito por Coelho (2023), espero que o livro se apresente vivo enquanto produto vivo do meu processo criativo e dos sentimentos que abarcam a muitos no ser e se fazer professor(a) da educação básica nos dias de hoje e, talvez, ainda no amanhã. Assim, ao tecer as palavras contidas nas páginas deste produto autobiográfico, sugiro:

uma estrutura de significado vivido que resulta de situações passadas, mas que contém, talvez, subentendidas, contradições do passado e do presente, assim como a antecipação de possíveis futuros (PINAR, 2007, p. 66).

⁵¹ Para se saber mais sobre o Prof. Aloisio Teixeira sugere-se a nota sobre ele no site do Ipea https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2794:catid=28&Itemid=23.

Figura 7: (Fotografia) A faixa de entrada do campus do UFRJ/Fundão próximo ao BRT



Fonte: Professores de todos os cantos, uni-vos (Produto Educacional).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar as transformações trazidas pelo Novo Ensino Médio (NEM) a partir das perspectivas de professores(as) de Química de escolas privadas das redes Inspired e Salta Educação no Rio de Janeiro, analisando as implicações para a prática docente e a qualidade da educação básica. Ao adotar uma abordagem foucaultiana, foi possível compreender a escola como um espaço heterotópico, em que as reformas educacionais refletem e reforçam os interesses neoliberais e a privatização da educação brasileira. A análise evidenciou que o NEM, embora apresentado como uma modernização necessária, está profundamente alinhado a uma lógica mercadológica que prioriza a padronização, a eficiência e a rentabilidade em detrimento de uma formação libertária e integral dos estudantes.

A partir dos depoimentos dos(as) professores(as), identificou-se que a implementação do novo currículo tem gerado tensões significativas no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à precarização do trabalho docente. A falta de formação adequada, a sobrecarga de tarefas burocráticas e a imposição de metodologias padronizadas têm limitado a autonomia e a criatividade dos educadores, transformando a sala de aula em um espaço de controle e vigilância. Esses desafios foram registrados e ressignificados por meio de um diário de campo, que serviu como ferramenta metodológica para capturar as nuances e contradições desse processo.

Nossa leitura do Novo Ensino Médio (NEM) como um espaço heterotópico, à luz do pensamento de Foucault, permitiu compreender como sua implementação não só reflete, mas também intensifica os prejuízos vividos pela classe docente na escola básica, cada vez mais adoecida e precarizada em suas atividades profissionais. As heterotopias são espaços que funcionam sob lógicas próprias, muitas vezes contraditórias em relação ao contexto social mais amplo. No caso do NEM, a flexibilização curricular e a fragmentação do conhecimento, embora apresentadas como inovações, impuseram aos professores carga adicional de trabalho.

A pressão por resultados e a desvalorização do trabalho docente transformam as escolas em espaços de sofrimento e adoecimento, onde os professores são obrigados a lidar com demandas estranhas aos interesses formativos. O NEM configura-se como uma heterotopia que não apenas reproduz, mas agrava as precariedades já longamente enfrentadas pelos profissionais da educação.

A heterotopia do NEM revelou como a reforma do ensino médio, ao priorizar a formação técnica e alinhar-se às demandas do mercado, desloca o foco da educação para a produtividade. Essa lógica transforma os professores em meros executores de políticas educacionais alheias às suas realidades, aprofundando seu sentimento de desvalorização e alienação. Na heterotopia do NEM, portanto, o professor não está em um espaço de experimentação pedagógica, mas num campo de tensões onde se manifestam as contradições entre as expectativas impostas aos docentes e as condições reais de trabalho.

Consideramos fundamental sustentar essa leitura crítica do NEM como um espaço heterotópico para evidenciar como a reforma representa mais um risco ao ser professor, e reforça a urgência de formas de organização e enfrentamentos políticos que valorizem verdadeiramente a profissão docente e garantam condições de trabalho. O NEM, longe de ser uma solução para os desafios do ensino médio, é mais um fator de precarização e adoecimento da classe docente, exigindo resistência e mobilização em defesa da educação.

Como produto educacional, o livro autoral elaborado a partir de depoimentos, charges, poesia concreta e fotos representa não apenas um registro das vivências docentes, mas também um instrumento de resistência e enfrentamento. Ao dar voz aos professores e professoras e tornar visíveis suas lutas, o livro busca inspirar outros(as) educadores(as) a refletirem sobre seus próprios contextos e a se mobilizarem contra as políticas que desvalorizam sua prática e comprometem a qualidade da educação.

Por fim, este trabalho reforça a necessidade de continuar investigando e denunciando os impactos das reformas educacionais neoliberais, especialmente no contexto da educação básica. A luta por uma educação libertária e de qualidade passa, necessariamente, pela valorização dos professores e pela construção de um projeto educacional que priorize a formação humana e crítica, em contraposição à lógica mercantilista que domina o cenário atual. O livro autoral, como produto final, espera contribuir para essa luta, servindo como um espaço de diálogo, reflexão e mobilização para todos aqueles que acreditam na educação como um direito fundamental e um instrumento de transformação social.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- ALVES, P. ANDRÉ, A. P. O novo ensino médio e as repercussões no mundo do trabalho. **I□ Sophia - Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica**, v. 10, n. 27, jul. 2024. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia/article/view/2013/1783>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- BARAD, K. **Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria.** Vazantes, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20451>>. Acesso em: 8 mar. 2025.
- BARBOSA, A. P. de L. **A ressignificação da educação a distância no ensino superior do Brasil e a formação de professores de ciências e matemática.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.
- BARROS, C. V. T. **“Novo” Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro: um olhar para a disciplina química.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Química, UFRJ, Rio de Janeiro, página 89-94, 2025.
- BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/11315.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.
- _____. Ministério da Educação. Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2011>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BRUNON-ERNST, A. **Beyond Foucault: new perspectives from Bentham's Panopticon.** University of Paris 2 and Center Bentham, France, 2016, p. 192.
- CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- CÁSSIO, F. GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’. **Revista**

Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out. - dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045/166656>. Acesso em: 18 jan. 2025.

_____. **Trabalho docente, capital e Estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-154309/publico/DissertacaoCarolinaCatini.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CAZUZA. O tempo não para. In: **Ideologia**. Canecão. Philips, 1988.

COELHO, G. A. **Ao mar: pesquisa em diário**. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Ensino de Química, PEQui - UFRJ, 2023, p. 6.

Coletivo em defesa do Ensino Médio de qualidade. Novo “novo” Ensino Médio, velha dualidade. **CartaCapital**, São Paulo, 21 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/novo-novo-ensino-medio-velha-dualidade/>. Acesso em: 14 out. 2024.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

COSTA, M. O. SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação** v. 24 e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale**. Paris: La Découverte, 2010.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DIEHL, A. A. TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. 9^a reimpressão, São Paulo: Person, 2014.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, R.C. & DERISSO, J.L. Reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. A Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador. v. 9, n.2, p. 132-141, ago. 2017. FERREIRA, R. A. **Antropologia Cultural: um itinerário para futuros professores de História**. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2009, pág. 69. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/922/5/Antropologia%20cultural.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERREIRA, E.B. SANTOS, K. C. dos. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. **Perspectiva**, [S. I.], v. 42, n. 2, p. 1–22, 2024. DOI:

10.5007/2175-795X.2024.e94918. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/94918>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FERREIRA, E. B. CYPRIANO, A. M. C. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, [S. I.], v. 16, n. 35, p. 443-461, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1471. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FISCHER, R. M. B. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHER, Deborah vier; MUNHOZ, Angelica Vier. Espaços outros que convivem nas escolas: heterotopias. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, e020017, 2020.

FOUCAULT, M. **Vigar e Punir**. 8a ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Outros espaços. In: **Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. Poder e Saber. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos I**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 222-240.

_____. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

_____. Poderes e Estratégias. In: FOUCAULT, M. **Estratégia Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p. 241-252.

_____. Política e Ética: uma entrevista. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006a, p. 218-224.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012a.

_____. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

_____. **A ordem do discurso**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013a.

_____. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2013b. p. 129-142. Org. Roberto Machado.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2013c. p. 55-86.

_____. A evolução da noção de “indivíduo perigoso” na psiquiatria legal do século XIX. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos** vol. V: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 1 - 24.

FRANCO, F; CASTRO, J. C. L; MANZI, R; SAFATLE, V; AFSHAR, Y. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V; JUNIOR, N. S; DUNKER, C. (Orgs) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 21.

FREITAS, L. C. Os Empresários e a Política Educacional: Como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. 1 ed. Argentina: Catálogos, 1994.

GONÇALVES, S.R.V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.11, no 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 24 abr. 2024.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HESS, R. WEIGAND, G. A escrita implicada. In: **Cadernos de Educação**, n° 11, 2000.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 19 fev. 2025.

KRAWCZYK, N. R. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N.R.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 1-11.

KRAWCZYK, N. R. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 fev. 2025.

KROEF, A. B, GALLICCHIO, G. S. Escola-empresa: traços do empresário-sombra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2005, p. 116-127. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dPLvB7dghcFzgNCJqXGqBLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003, 4^a edição.

LEHER, R. Mercantilização da Educação Básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **PARADIGMA, Maracay**, v. 44, n. 5, p. 34–60, 2023.

LEHER, R. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 203-228, 2003.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir Mais-valia. In: **O Capital** 14. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MARX, Karl. Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses. **Das Kapital**. I. Buch. Der Produktionsprozess des Kapitals. VI. Kapitel. Frankfurt: Verlag Neue Kritik, 1969.

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera?** Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, 2023.

MORDENTE, G. V. PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-25, e-23175.036, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MOTTA, V. C. FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MUNHOZ, M. L; MEDEIROS, P. J; SANTANA, J. N; MOLINA, A. A; PERIN, C. S. B. A BNCC e o novo ensino médio: a educação sob a ótica do neoliberalismo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina/PR, v. 7, n. 2, p. 16-31, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/etr/article/view/16428/9641>. Acesso em: 11 jan. 2025.

NABACK, C. P. A. Remoções Biopolíticas: O habitar e a resistência da Vila Autódromo. Dissertação, PUC-Rio, 2015.

NOLASCO, E. C.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Caderno de estudos culturais: Fazer-Sendo-Não-Europeu**, v. 1 n. 30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/issue/view/913>. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. S. Q. BARBOSA, L. B. da Silva. LEITE, L. S. M. (Orgs). **Michel Foucault: reflexões acerca dos saberes e dos sujeitos**. Mossoró - RN: EDUERN, 2019.

OLIVEIRA, R.P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A.F.; OLIVEIRA, R.P. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PAULA, T. E. **Química cega em prática: (in)visíveis, (in)sensíveis e (in)(con)formados**. Tese de doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

PAULA, T. E. LOGUERCIO, R. de Quadros. Espaços heterotópicos: possibilidades para a ocorrência de (re)ações. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 10, n. 21, p. 390-412, jul/set. 2023. ISSN 2358-1840.

PAULA, T. E. LOGUERCIO, R. de Quadros. Na linha da (a)normalidade: deficiência visual e a química. **Investigações em Ensino de Ciências (ienci)**, v. 27 - p. 78 - 92 - ago.2022. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p78>.

PINAR, W. **O que é a Teoria de Currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

POLIZEL, A. L. de OLIVEIRA, M. A. PASSOS, M. M. PIBID, Ciência e Biologia: Percepções sobre Currículos, Educação e Projeto Escola Sem Partido. **Textura: Revista de Educação e Letras**, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, v. 21, n. 48, p. 305-326, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-4874>.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American school system**. 2. Ed. Rev. Amp. New York: Brasic Books, 2011.

REDFIELD, P. Foucault in the Topics: Displacing the Panopticon. In: INDA, J. X. **Anthropologies of Modernity**: Foucault, Governmentality, and Life Politics. Nova York, Blackwell Publishing, 2005, p. 55-60.

RIGUE, F. M. **Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação, Santa Maria, RS, 2020.

RIVELINI-SILVA, A.C. **Os modos de ser PIBID**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Londrina, 2016.

RIVELINI-SILVA, A. C. de Oliveira, M. A. Ser professor no PIBID: um espaço heterotópico na instituição de ensino. **Anal Fazer-Sendo–Não-Europeu. Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v.2, p.9-27, jul./dez. 2021.

ROCHA, A. C. ECKERT, C. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

Roseiro, S. Z.; Carvalho, A. F. Foucault e as telas-escolas: entre disciplinas e ilegalismos. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 3, 2022.

SANTOS, C. C. OLIVEIRA, M. O. Artes visuais no contexto do ensino básico, técnico e tecnológico: pensando o ensino e a pesquisa como processos de experimentação/formação docente. **Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, cap. 6 - pág. 99-109 - Rio Branco, Stricto Sensu Editora, 2019.

SANTOS, J. V. SCHEWERTNER, S. F. Diário de campo e suas potencialidades na pesquisa. **Anais de textos completos do II Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade e I Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: currículo, criação e heterotopias**, pág. 132-137, Lajeado: Ed. da Univantes, 2017.

SANTOS, P. M. G. et al. O currículo no ‘novo’ ensino médio: o avanço das ideias neoliberais na contramão do Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11479/10144>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SILVA, M. L. HILLESHEIN, B. “Jogos de verdade”, educação e o *ethos* do facismo contemporâneo. **PERSPECTIVA - Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 39, n. 1 - p. 01 - 17, jan./mar. 2021 - Florianópolis.

SILVEIRA, Paloma Dias; ALVES, Evandro; AXT, Margarete. Experiência docente e produção de sentidos. **Travessias**, v. 2, n. 3, p. e3119-e3119, 2008.

SOUSA, Guilherme Castro. **Entre pressões e propostas: o intenso debate sobre o ensino médio no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=713090>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOUZA, V.; GUIMARÃES, V. C.; MONTERIO, S. R. M.; LIMA, M. A implementação dos itinerários formativos no currículo do novo ensino médio nas escolas públicas do Estado do Espírito Santo. **Revista de Educação, Ciência e Cultura. Programa de Pós-Graduação em Educação – Unilasalle**. V.28, n. 2. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v28i2.10043>. Acesso em 19 mar.2025.

TOPINKA, R. J. Foucault, Borges, **Heterotopia: Producing Knowledge in Other Spaces. Foucault Studies**, [S. I.], n. 9, p. 54–70, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VIEIRA, S.L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília, DF: Plano, 2000.